

*António Magalhães*

*Eunice Macedo*

*Luís Grosso Correia*

*Stephen Stoer*

# ***Luiza Cortesão***

*uma homenagem*

*Colecção Querer Saber 2*

**Colecção Querer Saber**  
**Edição**  
**Instituto Paulo Freire de Portugal**  
**E**  
**Centro de Recursos Paulo Freire FPCE-UP**

Luiza Cortesão – uma homenagem
Primeiras Palavras João Francisco de Sousa
A Reconfiguração da Conscientização, ou como Luiza Cortesão se pós-modernizou? Stephen R. Stoer e António M. Magalhães
Das Ciências Biológicas às Ciências da Educação com o Estágio Pedagógico ao Centro: A Formação da Professora Luíza Cortesão em Entrevista Luís Grosso Correia
Encontro de Textos Rumo à exploração de uma racionalidade Eunice Macedo

## Primeiras Palavras

Carlos Alberto Torres\*

Luiza Cortesão é uma dessas, raras, pessoas que conseguiu combinar o ativismo social com um academismo sério, zanga e paixão com amor e ternura, e que pode ser a melhor ‘compañera’ para um estudante de graduação procurando orientação e esclarecimento, assim como pôde ser a melhor colega para professores, académicos, e investigadores que procuravam engajar-se na interrogação séria e aprofundada de assuntos educacionais, particularmente no campo da formação de professores e da prática educacional.

Luiza é também alguém que consegue ler tudo o que há de novo na sociologia da educação em língua francesa, e que incorporou, como poucos académicos que eu conheça, teoria e praxis, investigação e prática no seu próprio trabalho. Apesar do seu treino com distinção nas ciências duras, Luiza tem passado a maior parte da sua vida profissional lutando como as fragilidades, tanto como com as possibilidades dos paradigmas intelectuais nas ciências sociais.

Se Paulo Freire tivesse conhecido em pormenor, o seu trabalho e a sua personalidade podia ter-lhe chamado a ‘menina conectiva’. Nenhuma outra frase seria melhor para nomear Luiza. A menina, significa que ela tem a curiosidade e a felicidade da criança na busca de pistas acerca da vida, do conhecimento, mesmo do amor. Ela poderia ser tão brincalhona como uma criança quando confrontada com uma série de reflexões que realmente desafiassem a sua alma. No entanto, ela não está a fazer isso no isolamento ou para o seu benefício. A sua epistemologia da curiosidade é ainda um outro instrumento no seu reportório de recursos para ajudar a formar e a educar novas gerações, para ajudar a semear as sementes do fogo das nossas vidas, e para ajudar a questionar sobre o conhecimento e sobre a simplicidade da vida, esses

---

\* Director do Paulo Freire Institute – UCLA e Director do Centro Latino-Americano da Universidade de Califórnia Los Angeles (UCLA)

elementos que tornam a nossa compreensão do mundo, um imperativo para transformar o mundo.

Eu diria, para fechar, que se há uma palavra que caracterize melhor do que qualquer outra a personalidade e o pensamento da Luiza, é a paixão. Ela é uma pensadora apaixonada, mas que emprega a sua paixão para criar, não para destruir, para erguer não para anular, para fazer surgir o pensamento, não para fazer cair ideias ou personalidades. Com Luiza aprendemos que não vale a pena a vida ser vivida se não deixarmos as nossas paixões construírem as nossas personalidades, e se não deixarmos as nossas personalidades erguer-se aos mais altos níveis da luta pela paz, pela justiça, pelo amor, e por uma sociedade protectora.

## **A Reconfiguração da Conscientização, ou como Luiza Cortesão se pós-modernizou?**

**Stephen R. Stoer e António M. Magalhães\***

É possível identificar várias fases no desenvolvimento do projecto educativo de Luiza Cortesão (Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da mesma faculdade), duas das quais serão aqui balizadas e trabalhadas. A primeira fase pode ser delimitada pela publicação do importante livro *Escola-Sociedade, que Relação?* em 1981 e pela conclusão da tese de doutoramento “Contributo para a Análise da Possibilidade e dos Meios de Produzir Inovação: o caso da Formação de Professores” em 1988. A segunda fase, como defenderemos, começa em 1990 com o arranque do Projecto de Educação Intercultural (PIC), financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, e desenvolve-se até aos primeiros anos do novo século.

O fio condutor deste trabalho será a assunção de que aquilo que organiza o conjunto da obra de Luiza Cortesão é a politização da educação e do processo educativo. Esta politização surge enquadrada e combinada entre as promessas derivadas do paradigma sociocultural da modernidade, sobretudo aquelas que não foram – ou que o foram deficientemente – cumpridas e a necessidade de intervir no campo da educação com o objectivo de entregar os sujeitos a si próprios. A eventual pós-modernização de Luiza Cortesão, como argumentaremos na última parte do artigo, acontece precisamente no cruzamento da consciência crítica do papel reproduzidor da educação e da assunção da autonomia relativa do campo educativo, entre a consciência das delimitações estruturais e a vontade de militar na educação em favor da emancipação com aquela consciência.

---

\* Investigadores do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

## I. Conscientização e autonomia relativa: desafiando a reprodução

O livro *Escola-Sociedade, que Relação?* começa com as seguintes palavras:

“O facto de se estar consciente da íntima relação que existe entre os acontecimentos sociopolíticos e os que ocorrem a nível da educação é uma das aquisições mais importantes que podem surgir na formação de um professor. Na realidade, é fundamental que ele seja capaz de decifrar significados de acontecimentos que se vão verificando no sistema educativo, para que possa, conscientemente, optar por uma forma de actuação na sua actividade profissional em vez de ser conduzido a actuações de cujos efeitos se não dá conta.” (1981: citação na capa)

Estão aqui em causa duas ideias centrais na obra de Luiza Cortesão. A primeira é a ideia de que o professor pode ser mais do que um "simples" reproduzidor do *status quo*, do poder vigente, da hierarquia social tal como ela existe num dado momento. A segunda ideia é a de que para tal acontecer o professor terá que se "armar" quer com um conhecimento sociológico, quer com um conhecimento pedagógico, capazes de expor aquilo que para além das aparências estrutura a acção (no sentido de ganhar "consciência crítica) e capazes de promover no professor uma postura pedagógica pró-activa e humana baseada na justiça social. Assim, o processo de formação de professores para a Luiza Cortesão partilha em grande parte características identificadas com aquilo que Paulo Freire denominava "conscientização".

“Conhecimento do contingente, a natureza construída da realidade social é, por seu turno, um passo necessário para restaurar a capacidade individual de exercer os seus poderes criativos através da transformação do mundo. É isto que Freire quer dizer com conscientização.” (Vasquez, 2000: 145) (sublinhado no original)

O livro “*Escola, Sociedade, Que Relação?*” (agora na sua terceira edição) é um texto produzido pela autora numa altura em que participava num importante projecto de formação de formadores intitulado CICFF (“Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores”), que se desenvolveu entre 1976 e 1981 (e que envolveu cooperação com a Suécia<sup>1</sup>), projecto esse que, além de ter inspirado acções de formação de professores ao longo de vários anos, produziu e publicou uma colecção de livros, sobretudo nas áreas de orientação e avaliação pedagógicas, no princípio da

---

<sup>1</sup> Note-se nos agradecimentos do livro *Escola, Sociedade - Que Relação?* referência à contribuição do professor e investigador Ulf Lundgren da Universidade de Estocolmo.

década 80, que teve um impacto muito importante na área de formação de professores no sistema educativo português<sup>2</sup>.

Também é de assinalar a actividade nesta altura de Luiza Cortesão em missões realizadas na qualidade de consultora da UNESCO. Estas missões, que se prolongaram durante a década de 80 e até meados da década de 90, centraram-se na formação de formadores através de ateliers e workshops de avaliação, condução e observação de aulas, formação de inspectores de educação, análise do currículo, etc. Em síntese, trata-se de um período muito produtivo onde são lançadas as bases e produzidos os primeiros trabalhos de um projecto que se veio tornar no próprio projecto de vida de Luiza Cortesão ao longo de mais de 25 anos<sup>3</sup>.

No cerne desse projecto encontra-se uma forte vontade de combater o salazarismo e os seus efeitos na educação e no ensino. Ao contrário do que pregava a educação autoritária do Estado Novo, através do seu lema "Deus, Pátria e Família" e da ideia de que o estatuto é herdado ("cada macaco no seu galho" - a propósito ver delicioso extracto de uma entrevista com o Ministro da Educação, Dr. Eusébio Tamagnini, e o artigo de Marcelo Caetano, ambos dos anos trinta, no Anexo III do livro *Escola, Sociedade - Que Relação?* [2000: 177-180; 185-188]), defende-se que a educação é tudo menos neutra e que o sistema de ensino pode constituir um mecanismo importante não só de mobilidade como de emancipação social. O objectivo da educação escolar deve ser a formação de cidadãos autónomos e livres numa sociedade onde a igualdade constitui um valor central. Mesmo a educação aparentemente mais neutra, que esconde a sua verdadeira natureza através de um currículo oculto, não o é devido à relação entre acontecimentos sócio-políticos, interesses sócio-económicos e a educação. A autonomia da educação face ao funcionamento do sistema económico é, no seu máximo, relativa. Assim, Luiza Cortesão assume-se como professora, inspirada nas boas práticas da I República no domínio da educação e empenhada na tarefa de promover em todos os professores a dúvida, a interrogação, o sentido crítico, no contexto de um ensino que pretende ser

---

<sup>2</sup> Basta referir que, dos livros publicados, vários se encontram ou esgotados ou em 3ª ou 4ª edições. Ver Cortesão, Lima, Malpique e Torres (1980); Cortesão e Torres (1980); Cortesão e Torres (1981); Cortesão, Lima, Malpique e Torres (1982a); Cortesão, Lima, Malpique e Torres (1982b); Cortesão e Torres (1993); e Cortesão e Torres (1994).

<sup>3</sup> Antes de embarcar neste projecto, Luiza Cortesão dedicava-se a trabalho de ensino e investigação na área de Biologia na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, onde se licenciou em 1954, tendo posteriormente (1965) feito o antigo curso de Ciências Pedagógicas.

democrático e que tem como mandato, sobretudo, o desenvolvimento individual e a formação de cidadãos.

É esta a postura que está na base da tese de doutoramento de Luiza Cortesão, tese essa intitulada "Contributo para a Análise da Possibilidade e dos Meios de Produzir Inovação - o caso da Formação de Professores" (1988) e defendida em 1989. O objecto de estudo da tese é constituído por dois projectos inovadores surgidos no sistema educativo português depois do 25 de Abril de 1974 na área de formação de professores, nomeadamente, o *Projecto CICFF* (acima referido) e o projecto de *Profissionalização em Exercício*, projecto esse que foi lançado a nível nacional em 1980 pelas estruturas centrais do Ministério da Educação e que "tentou funcionar independentemente da instituição Universidade, rompendo com modelos tradicionais, tanto em aspectos de organização, como em aspectos filosóficos e pedagógicos" (Cortesão, 1988: 147).

As referências teóricas da tese indicam uma abordagem da realidade educativa a partir sobretudo de *inputs* da pedagogia (e das Ciências da Educação – onde os nomes dos franceses desta área abundam, tais como Ferry, Barbier, Postic, Berger, Ardoino, e onde se defende a ideia de que a formação de professores constitui um "ponto crítico" do sistema) e da sociologia (exemplificado pelos nomes de Althusser, Boudon, Bourdieu, Fritzell, Murphy, Paulston e Perrenoud). A partir de meados da década de 1980, Luiza Cortesão é nitidamente influenciada pelos trabalhos da pedagogia e sociologia críticas, particularmente pela obra de educadores como Paulo Freire e Rui Grácio, mas especialmente pelos trabalhos cada vez mais conhecidos em Portugal nessa época de Henry Giroux e de Boaventura Sousa Santos, assim como de outros autores identificados com o que na tese é apelidado de "paradigma de conflito".

Em termos metodológicos, a investigação-acção assume um lugar cada vez mais central na obra de Luiza Cortesão, tendo como pano de fundo o importante trabalho de G. Devereux *De l'Angoisse à Méthode dans les Sciences du Comportement* e acabando por constituir na tese uma espécie de "transgressão metodológica" (expressão colhida do trabalho de Sousa Santos - ver Cortesão, 1988: 4) realizada através da própria "vivência" da autora dos dois projectos analisados.

A tese de doutoramento constitui, sem dúvida, uma peça chave na obra de Luiza Cortesão, apesar de nunca ter sido publicada<sup>4</sup>, dado que é aí que constrói o objecto científico da autonomia relativa. Esta autonomia relativa está relacionada com a margem de liberdade da escola e dos actores sociais com ela envolvidos quer perante um estado centralizado e centralizador, quer em relação a uma determinação económica que na literatura da Sociologia da Educação tem assumido diferentes formas (cf. Althusser, 1980; Bernstein, 1978; Bourdieu e Passeron, 1970; Bowles e Gintis, 1982; Fritzell, 1987). Todo o trabalho da tese, que inclui análise de legislação e um inquérito aplicado a 51 escolas, vai no sentido de interrogar o conceito de inovação e de ver até que ponto ela é determinada por factores macroestruturais. A resposta dada é a seguinte:

*“(...) a análise feita aponta para a percepção de como tudo o que se passa a nível da inovação, dada a multiplicidade de factores presentes e que entre si agem, é complexo, instável, atravessado de efeitos "não previstos" e, portanto, de evolução bastante imprevisível. (...) A natureza heterogénea, sob o ponto de vista ideológico, dos elementos que constituem as estruturas centrais das diferentes instituições, possibilita, por um lado, a tomada de poder, em diferentes momentos e em certos contextos, de actores sociais com opções ideológicas que não são sempre as mesmas (...). As diferentes racionalidades dos actores sociais cuja actividade é atravessada pela inovação, faz com que esta seja por eles lida de formas diferentes, criando outras zonas de conflito, agora ao nível dos instituintes. E as actividades desencadeadas nestas zonas de conflito têm possibilidades de, por sua vez, serem geradoras de inovação.” (Cortesão, 1988: 487-491)*

Existem, portanto, espaços de actuação que, se bem aproveitados pelos actores sociais, podem conduzir à mudança, mudança essa anti-sistémica ou, num outro registo, contra-hegemónica. E, como podemos adivinhar do que foi dito anteriormente, é o processo de conscientização que determinará quais os actores sociais que terão hipóteses de representar um papel pró-activo nesse processo de mudança. Os projectos *CICFF* e *Profissionalização em Exercicio* proporcionaram (na esteira do contexto ideológico-cultural dos anos 70), devido às suas características conceptuais ("tão diferentes das institucionalizadas até então" - *ibid.*: 494), um espaço de autonomia no campo da formação de professores

*“(...) que actores sociais vários e grupos de actores sociais que se movimentam no sistema educativo ‘através da negação crítica da ideologia implícita e explícita de transformação da escola em mercadoria’ atentos criticamente ao que se passa na*

---

<sup>4</sup> É de salientar, contudo, a publicação de vários artigos baseados na tese: cf. Cortesão, 1991a; 1991b; 1992; e Stoer e Cortesão, 1995.

*sala de aula e na escola parecem ter-se 'apropriado do impulso crítico, de forma a desvelar a distinção entre realidade e as condições que ocultam as suas possibilidades'. Ter-se-ão, assim, afastado da realização de funções de mera reprodução, resistindo a pressões do sistema". (ibid.: 495) (sublinhado nosso)*

Esta "militância pedagógica" (ver excelente quadro síntese na p. 499), informada por teorias de Sociologia da Educação, caracteriza o ponto culminante do que temos designado a primeira fase do desenvolvimento do projecto educativo no campo de formação inicial e contínua de professores de Luiza Cortesão. No que vem a seguir, traçaremos os efeitos que as importantes mudanças, quer na relação do sistema educativo com o mercado de trabalho, quer no funcionamento do próprio sistema educativo, têm sobre esse projecto e a maneira com a sua personagem principal – o sujeito - se reconfigura sem se desfigurar.

## **2. Os anos 90 e a educação inter-multicultural crítica**

No final dos anos 80, princípio da década 90, a obra e o trabalho de Luiza Cortesão começaram a estruturar-se em torno da análise sociológica da educação inter-multicultural crítica. A fase que então se inicia é marcada pela estreita colaboração com Stephen R. Stoer. Não se trata, todavia, de uma ruptura propriamente dita em relação ao fio condutor já evidenciado, mas de uma ampliação do horizonte crítico da investigadora/formadora. Esta ampliação evidente sobretudo nos anos 80, foi, por um lado, ocasionada pelo evidenciar dos efeitos da massificação da educação que proporcionou a presença nas escolas de uma população francamente mais diversificada do que aquela que, vinte anos antes, poderia ser aí encontrada. Tratava-se, pois, de ir para além da batalha da quantidade, de ir para além da igualdade de oportunidades de acesso e confrontar as questões da igualdade de oportunidades de sucesso.

A preocupação com as questões da educação inter-multicultural são a continuação do processo crítico de politização da educação, agora por outros meios. O primeiro aspecto desta politização é o da assunção da 'diferença' como conceito central. Efectivamente, a diversidade conceptualizada na dialéctica não sincrónica (cf. McCarthy, 1988) de classe, etnia e género surge nos trabalhos e nas intervenções de Luiza Cortesão simultaneamente como o analisador teórico e o activador político da

educação. É neste período que, em parceria com Stephen R. Stoer, elabora conceitos como "daltonismo cultural", "dispositivo de diferenciação pedagógica", "multiculturalidade invertida", "interface da gestão da educação intercultural" e "bilinguismo cultural" (Stoer e Cortesão, 1999).

É este conjunto articulado de conceitos que nos permite sublinhar e caracterizar a perspectiva sempre presente de politização da educação. Sobretudo o conceito de 'dispositivo de dispositivo de diferenciação pedagógica' surge aqui como central. Este visa que, no processo educativo, à diferença seja concedida visibilidade social através da assunção de 'voz' (*empowerment*) (Stoer e Cortesão, 1999), e que surja como recurso pedagógico e não como obstáculo. As duas primeiras características permitem distinguir a proposta dos autores das perspectivas do multiculturalismo benigno (Stoer, 2000), através da ênfase no *empowerment* das diferenças e das suas vozes, e da assunção da igualdade de oportunidades de sucesso como reivindicação política.

Com um forte sustentáculo teórico na Escola de Francoforte, a educação inter-multicultural crítica torna-se também estruturante da disciplina de Investigação-Acção que em 1990 começa a ser leccionada na FPCE-UP por Luiza Cortesão. Interessantemente colocada "entre agência e estrutura" (Cortesão, 2001b), a investigadora procura impregnar a conceptualização dos processos de formação e educação de uma dupla exigência: a consciência da determinação estrutural do processo educativo e a consciência de que tal consciência, longe de ser um imobilizante da acção educativa, é uma sua condição. Como vimos no primeiro ponto deste trabalho, a ênfase na presença da estrutura na delimitação das possibilidades do processo educativo e de formação de formadores é o tempero crítico do envolvimento e militância dos pedagogos na sua senda de através da educação tornar a sociedade e os indivíduos mais emancipados. Este resultado positivo é algo que 'pode acontecer', diz a autora (Cortesão e Stoer, 1995) entre a consciência crítica e a promessa utópica.

Pode mesmo defender-se que o trabalho desenvolvido no âmbito da cadeira acima referida representa a articulação de um conjunto estratégico de meios, de medidas e de posições para a consecução do objectivo último da educação: a emancipação.

*“Um clima de trabalho informado, de forma diferenciada, em diferentes níveis de ensino, por preocupações desta índole, porque responde de forma aproximada a problemas, porque vai ao encontro de interesses, de características socioculturais e etárias dos diferentes tipos de alunos, porque é desafiadora e estimulante do seu desenvolvimento, terá provavelmente uma maior possibilidade de os implicar na construção do seu próprio saber, no seu desenvolvimento global e no fortalecimento da consciência dos seus direitos como cidadãos.” (Cortesão, 2001a: 78-9)*

Esta assunção teórico-política remete, em termos do processo de investigação-acção, para uma reconfiguração do papel dos professores enquanto (re)produtores do saber. A politização da educação assume aqui a forma da re-significação da acção dos professores enquanto actores do processo:

*“Uma vez aceite a necessidade de não permanecer ‘indiferente à diferença’ presente nos contextos sociais e educativos em que se trabalha, numa postura que abandonou o ‘daltonismo cultural’ em que os professores são habitualmente socializados (...), parece assumir algum significado a importância de se procurar identificar efeitos de práticas de ensino e formas de acesso e de utilização de conhecimento a que podem recorrer os professores na sua prática nos ensinamentos básico, secundário e superior.” (Ibid.: 9)*

Pode defender-se a tese de que, na economia da obra de Luiza Cortesão, esta fase corresponde a um período em que a pedagoga procura, no âmbito da teoria e das práticas profissionais dos professores, instrumentos que possibilitassem a concretização do programa e das promessas emancipatórias inspiradas na Escola de Francoforte. Se a presença da influência das teorias da reprodução, inspiradas em Bernstein e Bourdieu, sofisticaram os impulsos da militante, o seu ânimo transformador não sofreu em substância.

Polemizando com Staf Callewaert, a propósito de um artigo deste último, precisamente denominado “Teoria Crítica de Francoforte e a Sociologia de Pierre Bourdieu”, Luiza Cortesão discute a tese segundo a qual a educação participa no campo do poder de uma forma subordinada ao poder cultural e que teria sobretudo uma função de implementação. O exercício do poder por parte de grupos dominantes pode manifestar-se através dessa forma. Todavia, argumenta que entre a estrutura do poder e a capacitação reflexiva dos indivíduos e dos grupos podem surgir “(...) situações de resistência assumidas por grupos socioculturais ou por actores sociais que procuram (sobre)viver numa sociedade onde certos grupos exercem a sua hegemonia, resistência também mais eficaz se orientada por um saber conveniente” (Cortesão, 2001b: 281). Ora, é precisamente no espaço criado entre as formas hegemónicas da

estrutura social e a resistência contra-hegemônica que a educação surge precisamente como instrumento político. Luiza Cortesão precisa essa abertura:

*“É preciso não esquecer que há escolas mais disciplinadoras, normalizadoras e seccionadoras e outras que, embora existindo no mesmo sistema educativo, pelo contrário, procuram desenvolver pelo menos espaços de consciência crítica e de consciência da importância de cidadania.” (ibid.: 284)*

Efectivamente, é nessa abertura que a educação é assumida como eventual espaço estrutural de teor emancipatório e, simultaneamente, em toda a sua dimensão política. É em termos de possibilidade teórica, como lugar estrutural onde práticas e formação emancipatórias podem acontecer que a educação é conceptualizada:

*“(…) Será necessário que se possam encontrar especificidades relativas à educação com alguns reflexos ao nível de certos aspectos próprios do seu funcionamento, de modo a que a educação possa ser reconhecida como local com alguma autonomia na produção do poder e na produção de uma prática social. Poderá, portanto, admitir-se que terá (pelo menos algumas) características de lugar estrutural se se encontrarem dimensões nas quais a educação escolar não seja unicamente um mero reflexo de aspectos distintivos de outros lugares estruturais e, pelo contrário, se possa identificar alguns sinais de que ela se pode constituir como um cadinho onde, apesar de todas as relações de dependência de outros locais, se forjam algumas relações sociais em que se encontre algo de específico.” (ibid.: 287)*

É este quadro epistemológico-político que parece estruturar o essencial dos textos e das intervenções de Luiza Cortesão neste período. Já nos referimos à centralidade do conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica que acaba por surgir também igualmente como crucial na sua conceptualização da formação de professores, crucial porque pretende i) constituir uma articulação consciente entre teoria e prática, ii) recriar o passado através de uma temporalidade que materializa o dispositivo de diferenciação pedagógico como "património" e iii) basear-se num conflito dinâmico entre instituído e instituinte. Assim:

*“Os dispositivos (de diferenciação) pedagógica cuja construção defendemos desenvolvem-se como efeitos desafiadores dos dois processos-espelho de recontextualização: isto é, por um lado, pretendem subverter a subversão (...) da acção pedagógica na escola e, por outro, promovem a descentração da escola para fazer frente ao seu imperialismo”. (Cortesão e Stoer, 1996: 37)*

Esta conceptualização ramificou-se em interessantes áreas de intervenção organizadas em torno do processo de investigação, da introdução de reflexividade na

formação e nas práticas profissionais dos professores<sup>5</sup>. Nesse sentido, a questão da identidade profissional dos professores é aqui também central. Em síntese, Luiza Cortesão defende que os professores não são somente reprodutores de conhecimento: também são produtores. E o conhecimento que produzem é de dois tipos:

*“O primeiro será um conhecimento de tipo sócio-antropológico sobre o grupo ou os indivíduos com que se trabalha, conhecimento esse que poderia talvez ser adquirido também por outras vias: por exemplo, através de uma prolongada observação participante com aquele grupo em formação e que permitiria identificar características sócio-culturais e até psicológicas; o segundo será de natureza educacional, construído a partir do primeiro, mas que resulta de um cruzamento fecundo e original, pelo menos entre esse conhecimento e contributos da teoria de currículo, das didáticas das diferentes disciplinas, etc. (...) Trata-se neste segundo caso de um conhecimento para os alunos.” (Cortesão e Stoer, 1997: 18)*

Em 2001, Luiza Cortesão publicou *Ser Professor: um ofício em risco de extinção*, com o subtítulo "Reflexões sobre Práticas Educativas Face à Diversidade, no Limiar do Século XXI". Esta obra constitui a convergência da conceptualização acima referida no atinente à questão da profissionalidade dos professores. De facto, o texto centra-se na articulação da produção e reprodução do saber no desempenho profissional dos professores, acentuando-se sempre, e coerentemente, que esse 'lugar' entre produção e reprodução pode ocasionar

*“toda uma galeria de personagens e de papéis possíveis (eventualmente) de assumir (desempenhar) como professores: aqueles que se confinam a ministrar uma ‘educação bancária (...), e que, assim sendo, (...) representam somente, de forma mais ou menos consciente, um instrumento de reprodução sociocultural; os professores que no seu trabalho são ‘tradutores’ do saber científico produzido por outrem (...); os que ensinam um ‘ofício de investigador’ de acordo com uma actuação semelhante à de um ‘treinador de um atleta de alta competição’ (...) e ainda os que admitem que ele pode ter o papel que se aproxima do de um investigador-actor crítico. (Cortesão, 2001a: 9-10).*

É nesta possibilidade de ser e de não ser um agente em dialéctica com a estrutura e em luta contra os liames da hegemonia social e cultural que, segundo Cortesão, a própria identidade profissional dos professores se joga<sup>6</sup>. No limite

---

<sup>5</sup> Exemplos do desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica podem ser encontrados nos seguintes trabalhos: Cortesão, 1994; Cortesão, Luiza, Amaral, M. T., Carvalho, Isabel, Carvalho, M. Lurdes, Casa Nova, Maria José, Lopes, Paulo, Monteiro, Elisabete, Ortet, Maria José, e Pestana, Isabel (1995). Ver Cortesão, 1998 para uma discussão da importância dos citados dispositivos.

<sup>6</sup> Ver interessante exercício de mapeamento que tenta estabelecer alguns critérios para a intervenção contra-hegemónica dos professores/educadores em Cortesão, Luiza, Leite, Carlinda, Madeira, Rosa, Nunes, Rosa e

encontra-se a 'morte do professor' às mãos da *performatividade* (isto é, a obtenção do máximo de *output* com o mínimo de *input*) anunciada por Lyotard (1989). A "imprescindibilidade do professor" (Cortesão, 2001a: 63) passa, segundo a autora, precisamente pela assunção da crítica e da consciência reflexiva no contexto actual dos processos de ensino-aprendizagem, isto é, pela assunção "em cada situação de trabalho, de uma atitude crítica, não descurando a intervenção possível em situações que se apresentam como não aceitáveis" (*ibid.*: 69). Assim, o professor tem o "dever" de participar, em nome da sua autenticidade pessoal e para honrar a sua profissionalidade pedagógica.

### **3. A pós-modernidade de Luiza Cortesão**

Não é no sentido anunciado por Lyotard que algumas características pós-modernas surgem, sobretudo a partir dos anos 90, na obra e acção de Luiza Cortesão. Pelo contrário, é na recusa da performatividade como núcleo estruturador da educação que ela afirma as suas posições, como resulta explícito da obra *Ser Professor: um ofício em vias de extinção* e a que nos referimos. Os eventuais traços de pós-modernidade da autora podem, antes, ser encontrados nas seguintes assunções:

- não existe um sujeito privilegiado da acção emancipatória. Este tipo de actor social pode ser encontrado em todos os grupos minoritários (Cortesão, 2001a);
- a diversidade cultural é afirmada como problema e recurso para os dilemas civilizacionais e educacionais com que actualmente as sociedades e a escola pública se confronta (ver discussão da relação da comunidade cigana com a escola, em Cortesão, Stoer, Trindade, Araújo e Sousa, 2001). A "unidade" moderna é colocada sobre suspeição de etnocentrismo (ver cartografia da transnacionalização do campo educativo português em que se refere aos dois modos de globalização hegemónica, em Cortesão e Stoer, 2001);

---

Trindade, Rui (2000); Cortesão, Luiza, Trevisan, Gabriela, Araújo, Maria José, Almeida, M. Lisete, Fernandes, Preciosa e Trindade, Rui (2000).

- reconhece-se a concepção dos processos sociais como sendo passíveis de "agenciamento" e não submetidos a leis (*à la moderne*) (cf. Cortesão, 2001b);
- a concepção das políticas, assim como da sua implementação, é desenvolvida a partir de um modelo crítico em relação à engenharia social (Stoer, Cortesão e Magalhães, 2001);
- além do *locus* de mudança no actor, reconhece-se a importância da compreensão dos sistemas de razão materializados nas políticas educativas e nas reformas pedagógicas (cf. Cortesão e Stoer, 2001).

Todavia, o projecto do aproveitamento da autonomia relativa da escola e da ênfase na militância pedagógica continuam vivos no trabalho de Luiza Cortesão. A não desistência de uma utopia estruturada pela preocupação com a emancipação das pessoas e dos grupos e a assunção da mudança social como possibilidade teórica, base da acção educativa e de legitimidade política, demonstram a sua (num certo sentido, maior do que nunca) preocupação com a desigualdade e a exclusão social. Se o mundo "pode" ser melhor, porque não é? Nisto, Luiza Cortesão recusa um relativismo frequentemente implícito nas posições pós-modernas em que não há nenhuma base para, como diz Tadeu de Silva (1997: 195), "se rejeitar os objectivos e as estratégias de governo e o aparato burocrático de organização e funcionamento do sistema de escolarização em favor de uma forma de arranjo educacional presumidamente mais autêntica e menos espúria". É também uma recusa em ver a política reduzida àquilo que o sistema determina pensável, como possível. Assim, a memória e o combate à naturalização das coisas e dos fenómenos sociais assumem o primeiro plano, sendo o desperdício dos talentos, capacidades e múltiplas inteligências de hoje aquilo que alimenta o desejo e o esforço de alterar o *status quo*.

Esta alteração exige a conscientização *do hoje* e não a reflexividade *de amanhã*. E este impulso parece ser, na obra mais recente de Luiza Cortesão, mais forte do que o cepticismo face às dicotomias de emancipação/regulação e inclusão/exclusão que a análise sociológica sublinha e que potencialmente imobiliza a agência do educador na urgência do momento com o qual tem de lidar e com a qual pode despertar a mudança. A obra e a acção de Luiza Cortesão recontextualiza-se no contexto de pós-modernidade sem perder o sentido daquilo que falta cumprir em termos de justiça

redistributiva. Fá-lo, contudo, fundada numa forte recusa do *anything goes*, sugerido por algum pós-modernismo, e, simultaneamente, num envolvimento, ao mesmo tempo crítico e interventor, no processo político que a educação constitui, assim, a, por assim dizer, pós-modernização de Luiza Cortesão não surge como uma ruptura com a concepção moderna de educação, mas, antes como uma recontextualização desta nas novas condições. A crença de que a educação pode desempenhar um papel importante na formação de indivíduos e de cidadãos mais senhores de si permanece, mas agora, porventura, relativizada pelas lições que a modernidade e o capitalismo foram dando.

### **Referências Bibliográficas**

- Althusser, Louis (1980) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa: Presença (3ª edição).
- Bernstein, Basil (1978) *Class, Codes and Control, Vol. III*, Londres: Routledge and Kegan Paul (2ª edição).
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (1970) *La Réproduction: Éléments pour une Théorie du Système de l'Enseignement*, Paris: Minuit.
- Bowles, Samuel e Gintis, Herbert (1982) "Capitalismo e Educação nos Estados Unidos", in Sérgio Grácio, et al. (orgs.) *Sociologia da Educação, Antologia, Vol. I*, Lisboa: Livros Horizonte, 159-192.
- Cortesão, Luiza (1981) *Escola, Sociedade - Que Relação?*, Porto: Edições Afrontamento (1ª edição; 3ª edição é de 2000).
- Cortesão, Luiza (1988) *Contributo para a Análise da Possibilidade e dos Meios de Produzir Inovação*, Tese de Doutoramento (não publicada), Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cortesão, Luiza (1991a) "Contexto e Projectos de Mudança em Educação", in Stephen R. Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidades Portuguesas, uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto: Edições Afrontamento, 131-144.
- Cortesão, Luiza (1991b) "Formação, Algumas Expectativas e Limites, Reflexões Críticas", *Inovação*, 4, 1, 93-99.
- Cortesão, Luiza (1992) "Algumas Ambições e Limites na Formação de Professores. O Papel de Análise Social da Educação", in António J. Esteves e Stephen R. Stoer (orgs.) *A Sociologia na Escola*, Porto: Edições Afrontamento, 233-246.
- Cortesão, Luiza (1994) "Quotidianos Marginais 'Desvendados' pelas Crianças", *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 63-87.
- Cortesão, Luiza (1998) "A Importância dos Dispositivos de Diferenciação Pedagógica", in *Pensar a Escola, Construir Projectos*, Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- Cortesão, Luiza (2001a) *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção?*, Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza (2001b) "Guliver entre gigantes: Na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação?", in Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José Alberto Correia (orgs.) *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*, Porto: Edições Afrontamento, 277-300.

Cortesão, Luiza, Amaral, M. T., Carvalho, Isabel, Carvalho, M. Lurdes, Casa Nova, Maria José, Lopes, Paulo, Monteiro, Elisabete, Ortet, Maria José, e Pestana, Isabel (1995) *E Agora tu Dizias que...Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*, Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão, Luiza, Leite, Carlinda, Madeira, Rosa, Nunes, Rosa e Trindade, Rui (2000) *Nos Basitdores da Formação*, Lisboa: Celta.

Cortesão, Luiza, Lima, Maria Jesus, Malpique, Manuela e Torres, Maria Arminda (1980) *Projecto de Formação de Formadores - Relatório de Actividades 77/78*, Porto: CICFF/GEP do Ministério da Educação.

Cortesão, Luiza, Lima, Maria Jesus, Malpique, Manuela e Torres, Maria Arminda (1982a) *Proposta de um Currículo para Formação de Formadores*, Porto: Edições Afrontamento (2ª edição) (esgotado).

Cortesão, Luiza, Lima, Maria Jesus, Malpique, Manuela e Torres, Maria Arminda (1982b) *Projecto de Formação de Formadores - Relatório Final*, Porto: CICFF/GEP do Ministério da Educação.

Cortesão, Luiza, Magalhães, António M. e Stoer, Stephen R. (2000) "Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do Processo da Realização das Políticas Educativas", *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 45-58.

Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen R. (1995) "A Possibilidade de 'Acontecer' Formação - potencialidades da Investigação-Acção", in *Estado Actual da Investigação em Formação, Actas do Colóquio*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 377-385.

Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen R. (1996) "Interculturalidade e Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas", *Inovação*, 9, 35-51.

Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen R. (1997) "Investigação-Acção e a Produção do Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural", *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.

Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen R. (2001) "Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português", in Boaventura Sousa Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, Porto: Edições Afrontamento, 369-406.

Cortesão, Luiza, Stoer, Stephen R., Trindade, Rui, Araújo, Maria José e Sousa, Paula (2001) Relatório Final "Pontes para Outras Viagens", projecto financiado pela FCT e realizado no âmbito do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Cortesão, Luiza, Trevisan, Gabriela, Araújo, Maria José, Almeida, M. Lisete, Fernandes, Preciosa e Trindade, Rui (2000) *Na Floresta dos Materiais*, Lisboa: Celta.

Cortesão, Luiza e Torres, Maria Arminda (1980) *Orientar...Como? Problemas de Orientação Pedagógica*, Porto: CICFF/GEP do Ministério da Educação (esgotado).

Cortesão, Luiza e Torres, Maria Arminda (1981) *Avaliação Pedagógica I - Insucesso Escolar*, Porto: Porto Editora (4ª edição).

Cortesão, Luiza e Torres, Maria Arminda (1993) *Avaliação Pedagógica II - Perspectivas de Sucesso*, Porto: Porto Editora (3ª edição) (esgotado).

Cortesão, Luiza e Torres, Maria Arminda (1994) *Avaliação Pedagógica II - Mudança na Escola, Mudança na Avaliação*, Porto: Porto Editora (4ª edição reformulada de Avaliação Pedagógica II - Perspectivas de Sucesso).

Fritzell, Christopher (1987) "On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory", *British Journal of Sociology of Education*, 8, 1, 22-35.

Lyotard, J-François (1989), *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa: Gradiva.

McCarthy, C (1988), "Rethinking Liberal and Racial Inequality in Schooling, Making the Case for Nonsynchrony", *Harvard Educational Review*, 3, 265-279.

Silva, Tomás Tadeu de (1997) Recensão do livro *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism* de Ian Hunter, *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 190-197.

Stoer, Stephen R. (2000) "Educação e o Combate ao Pluralismo Cultural Benigno", in José Clóvis de Azevedo, Pablo Gentili, Andréa Krug e Cátia Simon (orgs.) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*, Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 205-214.

Stoer, Stephen R. e Cortesão, Luiza (1995) "The State, Curriculum and Teacher Education in Portugal, 1926-1981", *European Journal of Teacher Education*, 18, 2/3, 197-214.

Stoer, Stephen R. e Cortesão, Luiza (1999) *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento.

Vasquez, Manuel A. (2000) "Paulo Freire e a Crise da Modernidade", *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, 141-158.

**DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ÀS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO COM O  
ESTÁGIO PEDAGÓGICO AO CENTRO:  
A FORMAÇÃO DA PROFESSORA LUÍZA CORTESÃO EM ENTREVISTA**

**Luís Grosso Correia\***

Introdução, notas e entrevista



**Luíza Cortesão**

**1965**

Construímos o presente trabalho no quadro das inquietações heurísticas que nos assaltaram quando, para efeitos de provas académicas, desenvolvíamos um estudo histórico-educativo sobre o Liceu Rodrigues de Freitas/D. Manuel II no período do

---

\* Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Secção Autónoma de Educação

Estado Novo<sup>1</sup>. As inquietações referidas levaram a nossa pesquisa à realização da entrevista que a seguir é apresentada dado que, face à factualidade compulsada sobre a história do Liceu Normal D. Manuel II<sup>2</sup> (adiante designado por Liceu), fomos confrontados com um comportamento anómalo deste para com a professora que mais elevada classificação obteve no estágio pedagógico oferecido pelo Liceu entre 1957 e 1973: a Professora Luíza Cortesão.

O presente trabalho assenta, assim, na fonte de história imediata que é a Professora Luíza Cortesão, ou melhor, no seu trajecto académico, pedagógico e profissional, contado na primeira pessoa do singular, desde a escolaridade primária até

---

<sup>1</sup> Cf. a nossa dissertação de doutoramento no ramo do conhecimento da História apresentado, em três volumes, à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em 2002, intitulado *Récita do Liceu Rodrigues de Freitas/D. Manuel II: 1932-1973*.

<sup>2</sup> O Liceu foi elevado à categoria de liceu normal no ano lectivo de 1957/58, emparceirando, nesta qualidade, com os liceus de D. João III, de Coimbra, e de Pedro Nunes, de Lisboa.

«Aliciar os homens» para o magistério liceal era uma das preocupações centrais das autoridades educativas quando, em 1957, criaram na cidade do Porto o estágio pedagógico para a formação de professores dos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º grupos de docência liceal (cf. Decreto-Lei nº 41.273, de 17.09.1957). Os motivos apresentados pelas autoridades centrais para a justificação da medida adoptada eram, como se pode ler no preâmbulo do diploma legal, ponderosos de acordo com o quadro de referência sócio-cultural da época: «É manifesta em todo o Mundo a carência de professores do sexo masculino, principalmente nos ensinamentos secundários. Verifica-se, de facto, que os jovens diplomados são mais atraídos pela indústria e pelas actividades técnicas do que pelo ensino»; «Os resultados dos exames de admissão aos dois liceus normais no último ano (31 senhoras e 8 homens admitidos, num total de 180 candidatos) levam à adopção de providências que visam o aumento de professores do sexo masculino»; «E para facilitar mais ainda o recrutamento do pessoal docente do sexo masculino, julgou-se chegada a ocasião de encargar outras formas de admissão, dispensando do exame de entrada e até mesmo do 1º ano de estágio aqueles candidatos que, possuindo a habilitação académica e a cultura pedagógica [...] tenham prestado serviço eventual que se considere equivalente a uma boa prática de ensino (cf. *idem*).

Formalmente, o estágio pedagógico é criado no Liceu sob o signo da discriminação sexual no acesso à profissionalização docente do ensino liceal. Porém, esta medida parecia já desenhar-se nas políticas de formação de professores do ensino liceal concebidas pelo Ministério da Educação Nacional (MEN), desde o ano anterior, quando este, no diploma legal que estipulava a reabertura do estágio pedagógico no Liceu Pedro Nunes, em Lisboa, alertava para o facto de que «a falta de professores do sexo masculino levou à preponderância de senhoras nos corpos docentes dos liceus de rapazes, o que se considera menos conveniente para a educação destes» (cf. Decreto-Lei nº 40.800, de 15.10.1956).

Com a criação do estágio pedagógico no Liceu D. Manuel II é aprofundado o sentido sexualmente discriminatório do acesso à profissionalização docente aberto pelo Artigo 195º do Decreto nº 36.508, de 17.09.1947 (Estatuto do Ensino Liceal), quando este estipulava que o «número máximo de concorrentes que podem ser admitidos ao 1º ano de estágio em cada um dos grupos é de quatro do sexo masculino e dois do sexo feminino». Assim, se os diplomas legais da década de 1930, que lançam e regulamentam a modalidade de formação de professores liceais engendrada pelas autoridades ditatoriais em substituição das escolas normais superiores (cf. os decretos nº 18.973, de 16.10.1930 e nº 24.676, de 22.11.1934), são omissos quanto a esta matéria, o decreto-lei de 1957 prevê, pela primeira vez, a dispensa do exame de admissão por parte dos candidatos do sexo masculino, desde que estes estivessem habilitados com licenciatura e o curso de Ciências Pedagógicas, secção das Faculdades de Letras, e tivessem exercido durante dois anos lectivos as funções de professor eventual com boa classificação. Mas havia mais outra solução atractiva para os professores do sexo masculino: poderiam dispensar do exame de admissão e da frequência do 1º ano, sendo admitidos directamente ao 2º ano do estágio, desde que possuíssem as habilitações académica e pedagógica anteriormente referidas e quatro anos lectivos as funções docentes com boa classificação (cf. nº 1 e 2, respectivamente, do Artigo 5º do Decreto-Lei nº 41.273). Mas o pacote de aliciamento não ficava por aqui: os candidatos que fossem admitidos ao abrigo do Artigo 5º do Decreto-Lei nº 41.273 poderiam ainda dispor de isenção de propinas e de bolsas de estudo desde que a informação final da licenciatura fosse igual ou superior a 14 e 15 valores, respectivamente, e provassem carência de recursos económicos, como previa o Artigo 4º do Decreto-Lei nº 41.670, de 09.06.1958.

Uma outra medida positiva no sentido de atrair os licenciados de Letras, Ciências e Belas-Artes, de ambos os sexos, para o magistério liceal introduzida pelo decreto-lei de 1957 foi a alteração do Artigo 237º do Estatuto do Ensino Liceal de 1947. Assim, se este diploma proibia o estagiário, durante os dois anos de duração da formação, de exercer «o ensino particular, sob pena de exclusão imediata», em 1957 é-lhe reconhecido o direito de poder exercer actividade docente remunerada «no ensino particular em estabelecimento» (cf. Artigo 10º). Abria-se, desta forma, a porta à possibilidade de os estagiários minorarem a precariedade económica a que a frequência do estágio pedagógico os obrigava e a fazer face às obrigações familiares do dia-a-dia.

O Liceu virá a alargar a oferta de estágios pedagógicos a todos os grupos de docência do ensino liceal a partir do ano lectivo de 1958/59. Desta vez, os fundamentos aduzidos pelo legislador na instituição estágio pedagógico para a formação de professores dos 1º, 2º, 3º e 4º grupos no Liceu não eram de ordem sexista, mas sim de ordem técnico-profissional e político-educativa. Defendiam o princípio de disponibilizar aos licenciados por cursos de Letras, naturais e/ou residentes no norte de Portugal, a formação profissional para a docência, na cidade do Porto, em virtude de serem conhecidas as limitações geográficas e económicas para a sua frequência nos liceus normais de Lisboa e Coimbra – tentava-se, deste modo, igualizar as oportunidades de acesso ao estágio pedagógico. O Liceu estava, assim, habilitado a formar professores para os nove grupos de docência do ensino liceal desde 1958/59.

ao ensino pós-graduado, tendo por principal eixo condutor da entrevista as experiências colhidas no Liceu,.

Compulsadas as fontes relativas aos professores estagiários do Liceu<sup>3</sup>, feita a sistematização nominal por grupos de docência e o adequado tratamento estatístico, o «caso» da Professora Luíza Cortesão releva-se já pela classificação final de estágio de excepção, nos quadros local e nacional, já pela sua pertinência para uma interpretação cultural da organização do Liceu num período de transição de reitores.

Aos trinta e três anos de idade Luíza Cortesão fará a sua matrícula no exame de admissão ao estágio pedagógico<sup>4</sup> do então 6º grupo docente do ensino liceal, o de

---

<sup>3</sup> As fontes referidas são as seguintes:

- ARQUIVO DA ESCOLA SECUNDÁRIA RODRIGUES DE FREITAS (AESRF) – *Actas das reuniões do Conselho de Professores Metodólogos – 1957-1970*, Livro nº 1;
- AESRF – *Actas das reuniões do Conselho de Professores Metodólogos – 1970-1972*, Livro nº 2;
- AESRF – *Estágio Pedagógico - 1957-1974*, 2 Pastas s/ nº;
- AESRF – *Termos de matrícula dos estagiários: 1957 a 1968*, Livro s/ nº;
- AESRF – *Termos de matrícula dos estagiários: 1969 a 1975*, Livro s/ nº.

<sup>4</sup> A partir da legislação aplicável, poder-se-á sintetizar a estrutura e organização do modelo de estágio pedagógico que vigorou no Liceu entre 1957 e 1969 em ordem a clarificar previamente alguns pontos da entrevista adiante apresentada, a saber:

- i) os candidatos licenciados tinham de apresentar, entre 10 e 20 de Setembro de cada ano, na Secretaria do liceu normal, o requerimento de admissão ao estágio pedagógico acompanhado dos seguintes documentos: *curriculum vitae*, certidões das habilitações académicas e de «cultura e prática pedagógicas» (no caso de já as possuírem), certificado do registo criminal e policial e atestado dos «requisitos morais e cívicos» passado pelas autoridades policiais (como prova da sua integração «na ordem social estabelecida pela Constituição em vigor»);
- ii) verificada a regularidade formal dos requerimentos e dos documentos anexos, os candidatos eram avaliados por uma junta médica, constituída por três médicos designados pelo reitor do liceu, que tinha por missão verificar se o candidato não sofria de «moléstia contagiosa» ou de «deformidade ou deficiência física que prejudiquem o exercício do magistério» e se possuía as «condições físicas e a sanidade e equilíbrio mental» adequados à docência;
- iii) o reitor, informado do parecer da junta médica, proferia e mandava afixar no átrio do liceu o despacho sobre a admissão ou exclusão dos candidatos ao exame de admissão ao estágio pedagógico;
- iv) os júris dos concursos de admissão ao estágio pedagógico eram nomeados, para cada um dos nove grupos de docência do ensino liceal, pelo Ministro. Cada júri era constituído por professores dos ensinos superior e liceal, especializados em todas as disciplinas sobre as quais versavam os exames. Em regra, o júri era constituído por um professor universitário, que presidia, pelos professores metodólogos dos três liceus normais e por mais outro professor do ensino liceal. O júri era o mesmo para os candidatos à admissão ao estágio oriundos dos três liceus normais;
- v) as provas de exame de admissão tinham lugar num dos liceus normais, verificando-se, em regra, um regime de distribuição equitativa e de rotatividade dos exames dos nove grupos de docência pelos três liceus;
- vi) o exame de admissão era constituído por provas escritas e orais em todos os grupos de docência, havendo ainda provas práticas específicas nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º grupos (Geografia, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Matemática e Desenho, respectivamente). Os pontos do programa curricular, sobre os quais versariam as provas, eram elaborados pelos júris em reunião preparatória. Cada grupo de docência representava um *corpus* epistemológico e metodológico fechado, pelo que as provas de exame tinham de respeitar essa especificidade científica e cultural. Contudo, o júri estava igualmente incumbido de avaliar o candidato à luz de conhecimentos, capacidades e competências transversais, que não se esgotavam no *corpus* científico da disciplina ou conjunto de disciplinas a leccionar. O júri, por meio das provas do exame de admissão, procuraria igualmente averiguar, segundo o Artigo 201º do Estatuto Liceal de 1947, da «idoneidade do concorrente para, com perfeita correcção, falar e escrever a língua pátria; da sua cultura geral no âmbito do ensino liceal; dos seus exactos conhecimentos acerca de todas as matérias dos programas liceais relativos ao grupo respectivo e aos grupos que com ele têm afinidades». Esta espécie de avaliação preditiva de competências transversais tinha por principal missão, por um lado, acautelar o bom uso da língua e, por outro, aprofundar o princípio da coordenação horizontal e vertical dos programas curriculares do ensino liceal, essencial para o sucesso do regime de classes (re)imposto pela reforma liceal de 1947;
- vii) O júri procedia, em conferência, à apreciação das provas dos candidatos, seriava-os em função da média aritmética das classificações obtidas nas diferentes provas prestadas e entregava ao reitor do liceu normal a relação dos candidatos admitidos, acrescida de um suplente. O reitor, por seu turno, mandaria afixar no átrio do liceu essa relação e da mesma daria conhecimento à Direcção Geral do Ensino Liceal;
- viii) A frequência do 1º e do 2º ano de estágio compreendia um conjunto de actividades de prática pedagógica muito semelhantes, a saber:
  - a) Assistência a «lições-modelo» dadas pelos professores metodólogos, cujos objectivos e estratégias das mesmas eram previamente apresentados por estes aos estagiários;
  - b) Planificação e execução do ensino de pequenas séries de lições nas turmas do metodólogo (de preferência, de ciclos de estudos diferentes), assistidas por este. A planificação das unidades lectivas eram previamente apresentadas ao orientador do estágio, o qual poderia introduzir as alterações que julgasse convenientes. As lições deveriam ser

Ciências Naturais, em Setembro de 1965. O seu nome ficará, na óptica do investigador, ligado à história do Liceu pelo paradoxo de, por um lado, ter sido a professora estagiária mais classificada, em termos absolutos, nos Exames de Estado de todos os grupos docentes e, por outro, ter sido como que ostracizada pela escola que a habilitou profissionalmente para a docência liceal.

- 
- discutidas, em conferência, pelos estagiários do mesmo ano e grupo docente, que a elas tenham assistido, e pelo professor metodólogo;
- c) Participação nas tarefas relacionadas com a organização, vigilância e correcção dos exames do ensino liceal (admissão, transição de ciclo e finais);
- d) Assistência e participação em conferências pedagógicas. A este nível, o estagiário estava obrigado à assistência das conferências proferidas por professores do Liceu ou do ensino superior e dos colegas de estágio de todos os grupos a fim de se informar dos métodos usados em todas as disciplinas de ensino liceal. Seria importante, para efeitos de avaliação, que o estagiário participasse com trabalhos seus nestas conferências, os quais seriam escritos e debatidos, após a sua apresentação oral, em conferência. Há, ainda, a salientar o facto de, apesar de a lei de 1947 a isso não obrigar, o estagiário estava «convidado» a elaborar, pelo menos, dois trabalhos ao longo do estágio, um em cada ano curricular: no primeiro ano o estagiário elaborava um trabalho/conferência cujo tema era comum a todos os grupos de docência (como por exemplo, «A determinação das aptidões escolares: seus objectivos e processos»), ao passo que no segundo ano os temas eram identificados segundo a problemática inerentes à metodologia do ensino da disciplina ou grupo de disciplinas do estagiário (do tipo «O método directo no ensino das línguas clássicas», para o 1º grupo; «A tradução no ensino do Inglês e do Alemão», para o 3º grupo; «O ensino da fisiologia animal ou vegetal no âmbito dos estudos liceais», para o 6º grupo; etc. – cf. AESRF – *Relatórios do Liceu desde 1959-1960*, Maço n° 2961 – Relatório do Liceu do ano lectivo de 1964/65, p. 44). Continuava a vingar o espírito e a letra do Decreto n° 24.676, de 22.11.1934 em relação à produção de dissertações sobre assuntos de carácter científico ou pedagógico (cf. Art° 32°), que a reforma de 1947 retocara sob a designação de conferências pedagógicas.
- ix) Os estagiários aprovados na frequência do 2º ano do estágio, bem como os estagiários do sexo masculino que não realizaram exame de admissão e que aprovaram o exame de cultura, realizado entre a aprovação do 2º ano e o Exame de Estado, eram admitidos às provas pedagógicas do Exame de Estado. O júri nomeado para estas provas era, à semelhança dos exames de admissão, o mesmo para todos os candidatos dos três liceus normais. O júri era composto, no mínimo, por cinco elementos, a saber: um professor do ensino superior, que presidia, e quatro efectivos do ensino liceal, em regra os professores metodólogos dos três liceus normais (aos quais se juntaria mais um professor efectivo designado pelo MEN a fim de perfazer o número de quatro nos grupos de docência com apenas um metodólogo). As provas pedagógicas que constituíam este exame eram as seguintes:
- a) «Prova escrita sobre métodos de ensino de um ponto dado do programa liceal (duas horas);
- b) Interrogatório sobre didáctica geral (meia hora);
- c) Interrogatório sobre didáctica especial (meia hora);
- d) Lição dada a alunos do liceu» seguida de discussão da prova, fora da presença dos alunos (cf. Artigo 242º do Estatuto do Ensino Liceal de 1947). Esta aula era como que a pedra de fecho do estágio pedagógico e obedecia à logística própria de um exame tradicional, classificatório e eliminatório, dado que o júri designava o ano curricular e a turma do Liceu que participaria na lição e sorteava o assunto que deveria ser abordado na aula com vinte e quatro horas de antecedência. O candidato dispunha, assim, de pouco tempo para preparar, planificar e ensaiar os objectivos, conteúdos, estratégias, modalidades de avaliação, cronogramas e recursos didácticos da lição mais importante, do ponto de vista da certificação profissional, da sua vida.
- Na letra da lei das provas de Exame de Estado reconhecia-se uma racionalidade *a priori* de ordem pedagógica. Porém, nessas provas testavam-se igualmente, segundo uma racionalidade *a posteriori*, introduzida pelo livre arbítrio dos avaliadores, conhecimentos da actualidade científica, que desvirtuavam a missão e objecto de avaliação do Exame de Estado.
- x) A classificação final do estágio pedagógico era atribuída pelo júri do Exame de Estado, «tomando como base a média das classificações de cada prova prestada e atendendo também às classificações obtidas nos dois anos de estágio e ainda ao *curriculum vitae* do candidato» (Artigo 243º do Estatuto de 1947). Nesta classificação o júri tinha ainda de ponderar o resultado final das provas escritas a que se referia o Artigo 5º do Decreto-Lei n° 41.273, de 17.09.1957, ou seja, os exames de cultura realizados pelos candidatos do sexo masculino admitidos a estágio sem terem prestado exame de admissão (cf. Ofício n° 73 da Direcção-Geral do Ensino Liceal, de 19.02.1958).
- Esta modalidade de fazer depender a classificação profissional da média aritmética das provas de um único exame, o Exame de Estado, prestado perante um único júri, adoptada em 1947, representava uma alteração à solução de determinar a classificação profissional a partir de uma fórmula aritmética calculada em função das diferentes classificações obtidas pelo candidato (licenciatura, secção de Ciências Pedagógicas, exame de admissão ao estágio, frequência do 2º ano do estágio e provas do Exame de Estado), as quais, por seu turno, tinham coeficientes de ponderação diferenciados nessa mesma fórmula, definida em 1934 (cf. Artigo 62º do Decreto n° 24.676).
- A medida adoptada em 1947 poderá ser matizada pelas preocupações levantadas pelas autoridades educativas, no preâmbulo do Estatuto do Ensino Liceal de 1947, quanto à «divergência de critérios entre os professores metodólogos de um e outro liceu» (D. João III e Pedro Nunes) e ao facto de que o «padrão de classificações finais dos estagiários não é sempre uniforme». Não obstante a lógica político-administrativa associada à solução de cálculo da classificação profissional alcançada em 1947, do ponto de vista subjectivo do candidato a professor profissionalizado do ensino liceal, poderemos compreender, com maior clareza, o seu estado de elevada tensão antes e/ou durante as provas de Exame de Estado, já pela logística associada à organização da mesma (sorteio do assunto da lição apenas com 24 horas de antecedência), já pelo aparato e cerimonial da mesma prova de lição, já pela imprevisibilidade dos assuntos a abordar nos interrogatórios, ditos sobre didáctica geral e específica, já pela posição de fragilidade e total dependência do candidato face ao júri na determinação da sua classificação profissional.

Esta atitude em relação à Professora Luíza Cortesão é anómala quando perspectivado no contexto do *habitus* de independência, profissionalidade e competência que sempre animou a cultura organizacional do Liceu5, mesmo durante o período do Estado Novo. Este *habitus* tornou-se mais evidente ao investigador a partir da análise da lista dos professores estagiários que continuaram a leccionar no Liceu na qualidade de professores (efectivos, auxiliares ou agregados) em comissão de serviço solicitada pelo reitor do liceu normal, ao abrigo do Artigo 191º do Estatuto do Ensino Liceal de 1947 (Decreto nº 36.508, de 17.09.1947), após aprovação em Exame de Estado.

Luíza Cortesão foi admitida ao estágio pedagógico no grupo de Ciências Naturais com a classificação de dezassete valores, obteve idêntica classificação na frequência do 1º ano do estágio e concluiu a frequência do 2º ano e as provas de Exame de Estado, no ano lectivo de 1966/67, com a classificação final de dezoito valores. Estas classificações, pouco usuais entre os candidatos a estágio e os professores estagiários, concitaram, desde logo, a nossa atenção e a de outros<sup>6</sup>, por serem únicas quer na história do Liceu, quer em qualquer grupo de docência dos demais liceus normais portugueses, pelo menos, no período compreendido entre 1963/64 e 1966/67 (Figura 1).

---

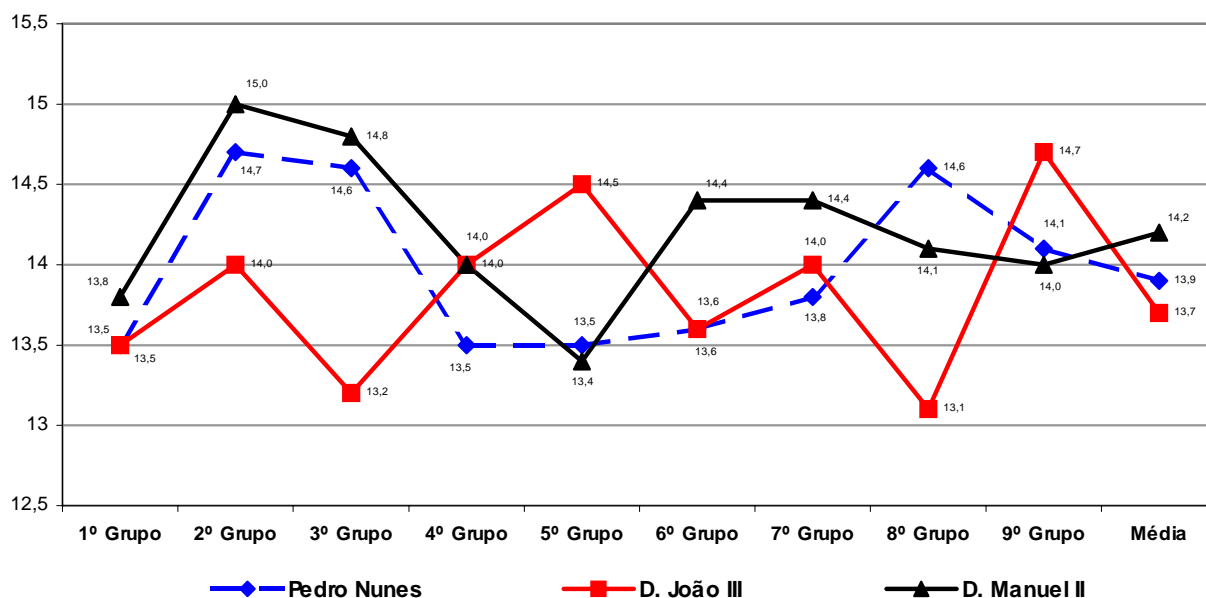
<sup>5</sup> A morfologia organizacional do Liceu apresenta, do ponto de vista administrativo, uma racionalidade de sistema fortemente acoplado, com fins estratégicos e funções orgânicas bem delimitadas, vincadas linhas de autoridade, forte articulação entre os seus elementos, padronização de procedimentos administrativos e controlo da sua execução. Porém, os procedimentos pedagógicos não eram padronizáveis de professor para professor e, muito menos, de disciplina para disciplina. Isto é, subsistia no *terreno* uma organização informal fundada no ensino autónomo das diferentes disciplinas e na forte representação da qualificação profissional entre os professores.

Esta outra racionalidade organizacional do Liceu, de base pedagógica, assente na tradição oitocentista de dispersão e independência do ensino por disciplinas, constituía, num período de retórica sobre a conexão e coordenação desse mesmo ensino, uma amálgama de zonas de liberdade garantidas aos professores pelos interstícios e contradições existentes no sistema normativo que regia o o ensino liceal. Esta racionalidade, *a posteriori* inscrita no *terreno* da organização pedagógica do Liceu, era válida para reitores, directores de ciclo, professores (dentro das salas de aula) e opositores ao regime, em virtude de se encontrarem integrados numa cultura profissional marcada pelos padrões da diversidade e independência do pensamento científico e cultural, *latu sensu*, por um lado, e pelo reconhecimento do mérito intelectual e pedagógico, por outro.

<sup>6</sup> Terá igualmente chamado a atenção dos muitos leitores da revista *Labor* em virtude desta prestigiada revista, exclusivamente dedicada ao ensino liceal, publicada entre 1927 e 1973 (com uma interrupção entre 1940 e 1951), dar notícia das classificações obtidas pelos estagiários dos três liceus normais, nas diferentes provas de estágio pedagógico.

## FIGURA I

Professores estagiários dos três liceus normais segundo a classificação média do Exame de Estado obtida nos anos lectivos de 1963/64 a 1966/67, por grupo docente.



Fonte: Labor, n.º 231, 240, 249 e 250.

O desempenho formativo do Liceu distingue-se, no conjunto dos centros de estágio, pela sua classificação média global superior aos liceus de Lisboa e Coimbra (14,2 contra 13,9 e 13,7 valores, respectivamente). A classificação final de estágio pedagógico para a docência liceal profissional alcançada pela Professora Luíza Cortesão acontece, assim, no âmbito de um liceu normal que, a nível formativo, também ele denota, globalmente, índices de rendimento superiores aos liceus de Lisboa e Coimbra.

Numa análise diferenciada segundo os grupos de docência estatisticamente significativos, isto é, com um número de candidatos igual ou superior a 10 efectivos (2º, 3º, 4º, 6º, 7º, 8º e 9º grupos), os resultados apresentados evidenciam uma qualidade média da formação, desenvolvida pelo Liceu, superior aos liceus normais de Lisboa e Coimbra nos 2º, 3º, 4º, 6º e 7º grupos, ou seja, em cinco das sete áreas de docência<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Nos resultados apresentados, há ainda a esclarecer as seguintes situações:

i) a igualdade de classificações médias entre o Liceu e o Liceu Pedro Nunes no 4º grupo docente (História e Filosofia);

O trabalho desenvolvido e os resultados alcançados pelo Liceu são tanto mais relevantes porquanto o Liceu nunca foi dotado de tecnologias de divulgação pedagógica e científica como as que dispunha o Liceu Pedro Nunes, por exemplo, através da revista de referência intitulada *Palestra – Revista Pedagógica e de Cultura do Liceu Normal de Pedro Nunes*, publicada regularmente entre 1957 e 1972. Apesar de António Guerreiro, reitor do Liceu entre 1946 e 1966, ter pugnado por uma publicação própria do Liceu no ano lectivo de 1958/59 («Continuamos sem possibilidade de publicar, por falta de verba, os nossos trabalhos»)<sup>8</sup>, o certo é que esse projecto esmoreceu por falta de apoio institucional.

A mudança de reitor operada no Liceu durante o segundo ano de estágio da nossa entrevistada parece ter influído na atitude assumida pelo Liceu face a uma das mais proficientes professoras que formou.

Um dos três deveres fundamentais acometidos por Henry Mintzberg ao múnus do vértice decisional de uma organização corresponde ao desenvolvimento da estratégia<sup>9</sup>. Nesta linha, poderemos afirmar que o reitorado de António Guerreiro, designadamente entre 1957 e 1966, tinha uma estratégia claramente gizada em torno de um objectivo implícito: qualificar o Liceu através do serviço de ensino prestado. Para conseguir este intento António Guerreiro mobilizou, com grande eficácia, o instrumento legal ao seu alcance – o das comissões de serviço de professores efectivos de outros liceus e de professores auxiliares e agregados com estágio feito no Liceu – em ordem a dotar a escola de um conjunto de professores de assinalável formação pedagógica e científica. Avulta aqui referir que o mesmo reitor declarou a Luíza Cortesão, quando esta ainda estava a concluir o 1º ano de estágio pedagógico, o seu projecto de a tornar professora metodóloga do 6º grupo após a reforma do Professor Augusto Medina. Esta capacidade de interpretação da situação e de desenvolvimento de estratégias organizacionais de António Guerreiro foi possível em virtude dele se encontrar à frente da direcção do Liceu desde 1946 e de pelas suas mãos ter passado todo o processo de nomeação dos professores metodólogos para o Liceu em 1957 e 1958.

---

ii) apesar de o 1º e 5º grupos de docência não serem grupos estatisticamente relevantes (8 e 9 candidatos), é importante salientar que o Liceu é o centro de formação com o maior número de candidatos avaliados (4 e 5 respectivamente), facto este que ajudará a compreender melhor a proporção e o significado das classificações médias apresentadas.

<sup>8</sup> Cf. Arquivo Histórico do Ministério da Educação – «Relatório do Liceu D. Manuel II de 1958/59» in *Relatórios dos Liceus*, Relatório nº 520, Caixa nº 57, p. 36.

<sup>9</sup> Cf. MINTZBERG, Henry – *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 44-45.

António Guerreiro por motivo de uma jocosa observação feita sobre a pessoa do Ministro da Educação Nacional, Inocêncio Galvão Telles, aquando da visita deste ao Liceu no ano de 1966, acabou por ser demitido do cargo de reitor do Liceu em Outubro desse mesmo ano<sup>10</sup>. Com a saída deste reitor esfuma-se o projecto que ele tinha já traçado para a Professora Luíza Cortesão após a conclusão do Estágio Pedagógico.

Manuel Elísio Vieira, o novo reitor, toma posse em Fevereiro de 1967 e algumas das suas medidas pareciam apostadas em fazer tábua rasa da organização do Liceu *montada* pelo seu antecessor. Contacta com o *caso* Luíza Cortesão em sede do Conselho de Metodólogos<sup>11</sup> do Liceu ao, em reunião 25 de Julho de 1967, fazer muitas interrogações sobre a pretensa «divergência na bitola de classificação» entre os diferentes grupos de docência tendo por base de análise o «caso da candidata do sexto grupo». Esta atitude assumida por Manuel Elísio Vieira no seio de um conselho de professores que gozava de um enorme prestígio dentro da organização do Liceu e do ensino liceal e em relação ao qual o reitor antecessor nunca havia levantado a mínima dúvida quanto à justeza e justiça das suas propostas e deliberações, assumiu alguns contornos de perturbação. A partir da análise de conteúdo da acta da referida reunião é possível discernir alguma tensão entre o reitor e o mesmo Conselho. Assim, a classificação de dezoito valores proposta pelo professor metodólogo do 6º grupo como classificação final do 2º ano de estágio da Professora Luíza Cortesão, teve de ser renhidamente defendida pelo proponente, o Professor Augusto Medina, metodólogo das Ciências Naturais, com o apoio tácito dado pelo silêncio dos restantes dez metodólogos do Liceu, face às interrogações do reitor Manuel Elísio Vieira. A opinião do professor metodólogo do 6º grupo prevaleceu<sup>12</sup> e foi confirmada pelo júri do Exame de Estado, na sua maioria constituído por membros estranhos ao Liceu. Neste

---

<sup>10</sup> Esta informação foi-nos confirmada, em entrevista, por Manuel Elísio Vieira e por Manuel Gouveia Cássio, os quais, em âmbitos diferenciados, conheceram o motivo da demissão, ou melhor, da cessação da comissão de serviço do Prof. António Guerreiro no cargo de reitor do Liceu (cf. CORREIA, Luís Grosso – *Récita do Liceu Rodrigues de Freitas/D. Manuel II: 1932-1973*. II vol. Porto: 2002, p. 232-234 e 274-275).

<sup>11</sup> Este Conselho reunia os onze professores metodólogos dos nove grupos docentes do ensino liceal. Tinha por principais atribuições: preparar os exames de admissão ao estágio, os exames de Cultura dos estagiários do sexo masculino admitidos sem prévia realização do exame de admissão, e os exames de Estado; certificar as classificações finais de ano curricular dos candidatos a professores profissionalizados; deliberar ainda sobre várias acções de natureza pedagógica ou cultural, promovidas dentro dos estágios pedagógicos ou destinadas aos professores dos liceus circunvizinhos.

<sup>12</sup> Cf. AESRF – *Actas das reuniões do Conselho de Professores Metodólogos – 1957-1970*, f. 38v.-39v.

quadro, as dúvidas levantadas pelo reitor quanto ao valor académico e pedagógico da Professora Luíza Cortesão revelaram-se infundadas.

Ao longo do período analisado pela entrevista que se segue, os estágios pedagógicos do ensino liceal orientaram-se por dois regimes jurídicos distintos: o primeiro fundou-se no modelo formativo definido na década de 1930, confirmado, na sua orgânica essencial, pelo Estatuto do Ensino Liceal de 1947 (que reduziu o estágio pedagógico ao Liceu D. João II, em Coimbra) e adaptado às necessidades da década de 1950 pelos decretos-lei nº 40.800 (reabertura do liceu normal de Lisboa, o Liceu Pedro Nunes, em 1956) e nº 41.273 (criação do Liceu Normal D. Manuel II em 1957), que vigorou até 1969. O segundo regime propôs um modelo formativo de professores que postula a mesma preparação científico-pedagógica do anterior, a «cultura pedagógica» adquirida na Secção de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras, mas que dele se distancia a nível da concepção técnica, cultural e mesmo avaliativa do estágio pedagógico (cf. Decreto-Lei nº 48.868, de 17.02.1969 e Decreto nº 49.204, de 25.08.1969).

O modelo de formação profissional para a docência que vigorou entre 1930 e 1969 apresentava-se, à época da sua instituição, como um modelo assumidamente transitório – «não se pretendeu fazer, desde já, uma obra completa» (cf. Decreto 18.973, de 16.10.1930) –, o qual visava substituir as Escolas Normais Superiores criadas formalmente em 1911. Alegavam as autoridades ditatoriais que o objectivo maior do modelo de formação profissional instituído era o de «melhorar a preparação técnica do professorado dos liceus» – dinâmica que as escolas normais superiores, segundo o discurso oficial, tinham falhado em virtude da falta de «unidade de vistas, um pensamento e uma acção comum» – em ordem à construção da «obra homogénea duma corporação docente». Paradoxalmente, esta obra de homogenização de uma ideia, teoria e acção na formação de uma «corporação» seguiu o princípio fundamental da «divisão entre a cultura pedagógica e a prática pedagógica, confiando-se cada uma a quem de direito deve pertencer – aquela às Universidades, esta a escola do grau a que o futuro professor se destina». A formação dos professores do 1º ao 9º grupo docente do ensino liceal era, segundo o decreto de 1930, composto por duas áreas distintas: a da «cultura pedagógica» e a da «prática pedagógica» (cf. Artigo 1º). A cultura pedagógica era ministrada nas Universidades e a prática pedagógica efectuava-se nos

liceus normais de Lisboa (Pedro Nunes) e Coimbra (Dr. Júlio Henriques, futuro D. João III), então criados.

A designada «cultura pedagógica» era ministrada pela, então, criada 3º Secção das Faculdades de Letras, também designada Secção de Ciências Pedagógicas, e o seu plano de estudos, que se manteve inalterado até 1974, era composto por cinco disciplinas, a saber: Pedagogia e Didáctica; História da Educação, Organização e Administração Escolares; Psicologia Geral; Psicologia Escolar e Medidas Mentais; e Higiene Escolar (única disciplina semestral).

A admissão à matrícula nas disciplinas de «cultura pedagógica» exigia como habilitação mínima o curso complementar ou 3º ciclo dos liceus (Artº 7º), condição esta que levava a que os estudantes do ensino superior, designadamente das Faculdades de Letras e de Ciências, adoptassem a estratégia de irem aprovando as referidas disciplinas ao longo do curso de licenciatura. A «cultura pedagógica» era, assim, uma das condições necessárias para os licenciados acederem ao 2º ano do estágio pedagógico e condição preferencial para a admissão ao 1º ano do mesmo estágio (cf. Artigo 196ª do Estatuto do Ensino Liceal de 1947).

Após a obtenção do diploma de habilitação profissional para a docência no ensino liceal os professores tinham ainda um longo caminho a percorrer até conseguirem obter efectivação nos quadros das liceus. Mas, nem todos os grupos docentes apresentavam problemas na ocupação das vagas de professor efectivo dos liceus. Assim, em 1964, segundo a opinião tecida pelo Prof. Manuel Pires, do Liceu de Ponta Delgada, num longo e informado artigo em que discorria sobre «uma melhoria da situação do professorado liceal», os diplomados dos 2º, 3º e 9º grupos de docência ficavam «imediatamente» efectivos, mesmo que tivessem «10 valores de Exame de Estado» (Pires, 1964: p. 598)<sup>13</sup>. Os demais professores, sobretudo os do 6º grupo (Ciências Naturais), continuava o autor, mesmo que tivessem 16 ou mais valores de classificação profissional, necessitavam de esperar algum tempo até encontrarem vaga nos quadros dos liceus.

As dificuldades de se ingressar na carreira docente do ensino liceal como professor efectivo eram, assim, identificadas pela imposição de múltiplas provas, concursos e período de formação, a saber: uma licenciatura pelas Faculdades de Letras, Ciências ou Escolas de Belas-Artes; um exame de admissão ao estágio dos liceus

---

<sup>13</sup> PIRES, Manuel da C. – «Por uma melhoria da situação do professorado liceal», *Labor*, n.º 230, 1964, p. 594-652.

normais; um curso especializado de Ciências Pedagógicas, ministrado nas Faculdades de Letras; um estágio, não remunerado, com a duração de dois anos, nos liceus normais; e um Exame de Estado. No seu conjunto, o curso completo de habilitação para a docência profissionalizada do ensino liceal representava, na melhor das hipóteses, sete anos de formação.

Sendo conhecidas, desde a década de 1950, as necessidades do sub-sistema liceal em professores profissionalmente habilitados face ao crescimento de alunos matriculados, ponderadas as desiguais condições de acesso à carreira docente por parte das mulheres, persistindo, mesmo assim, um processo de crescente feminização do corpo docente, as autoridades educativas adoptam em 1969 um novo regime de formação pedagógica dos professores do ensino liceal em ordem a tornar a carreira docente mais atractiva a partir da sua entrada (com a remuneração do estágio pedagógico), por um lado, e a potenciar a qualificação profissional dos professores eventuais (com a abertura de estágios pedagógicos noutros liceus nacionais e não apenas nos liceus normais), por outro<sup>14</sup>. Esta medida, extemporânea por tardia,

---

<sup>14</sup> São várias as diferenças entre o regime de estágio pedagógico instaurado em 1969 e aquele que o precedeu. A partir de 1969 configura-se um maior alargamento da base sócio-profissional dos estágios pedagógicos mercê da combinação de vários factores: a redução do estágio para um só ano curricular, a remuneração da formação, a leccionação efectiva e a atribuição de turmas próprias ao estagiário, a possibilidade de admissão somente com a habilitação de bacharel e o funcionamento do estágio noutros liceus, para além dos liceus normais. Mas vamos por partes:

- i) a admissão ao estágio pedagógico era feita por concurso documental, só que a graduação dos candidatos era diferenciada por grupos docentes e, dentro destes, por sexo. Era permitido o estágio a bacharéis, desde que o número de vagas, fixadas anualmente pelo MEN, não tivesse sido preenchido pela totalidade dos candidatos licenciados. Os requerimentos eram formalmente dirigidos à DGEL e já não aos reitores dos liceus normais;
- ii) os candidatos que cumprissem as formalidades legais do concurso eram presentes diante de uma junta médica. O parecer desta era encaminhado para a DGEL que até 15 de Setembro faria publicar, em Diário do Governo, já não no átrio do liceu normal, a lista com a graduação de todos os concorrentes, bem como a dos candidatos admitidos em cada grupo e em cada liceu;
- iii) os estágios tinham, segundo o Artigo 14º do Decreto nº 49.204, de 25.08.1969, uma missão «essencialmente formativa e orientação predominantemente prática». As actividades de formação deveriam assentar no «estudo e aplicação de métodos, processos e técnicas de ensino e aprendizagem das disciplinas do respectivo grupo; na participação no serviço de exames; no conhecimento genérico da legislação relativa ao ensino e estudo prático da administração escolar; participação em actividades culturais e de ar livre», para além do serviço docente de 12 horas semanais prestado nas turmas especificamente atribuídas ao estagiário, da regência ou assistência às aulas do professor metodólogo e das reuniões de trabalho com este realizadas. O estagiário gozava, para os devidos efeitos salariais e de contagem do tempo de serviço, do estatuto de professor do serviço eventual.
- iv) As lições prestadas pelo estagiário deveriam ser regularmente apreciadas, em conferência, presidida pelo professor metodólogo, pelos demais estagiários que a elas tivessem assistido. A realização de conferências ou de trabalhos escritos sobre temáticas de didáctica geral ou específica já não eram requeridas ao estagiário;
- v) Os estagiários aprovados na frequência do estágio eram admitidos a Exame de Estado, tendo de, para o efeito, submeter o respectivo requerimento nos liceus normais de 1 a 15 de Setembro do ano em que concluírem o estágio ou do ano subsequente. O júri das provas de Exame de Estado seriam em número de seis assim distribuídos: um professor doutorado do ensino superior ou um dos reitores dos liceus normais, que preside, e cinco professores efectivos dos liceus, dos quais três, pelo menos, deveriam ser metodólogos. O Exame de Estado era prestado nos liceus normais, diante do mesmo júri nomeado para cada um dos grupos de docência, durante os meses de Novembro e Dezembro, e integrava as seguintes provas:
  - a) «prova escrita sobre métodos de ensino de um determinado ponto do programa de qualquer disciplina do grupo (três horas);
  - b) interrogatório sobre didáctica geral (meia hora);
  - c) duas lições sobre matéria privativa do grupo dadas a alunos do liceu» (cf. *idem*, Artº 32º)

A classificação profissional do candidato aprovado nas provas de Exame de Estado era calculada segundo a fórmula definida pelo Artigo 17º do Decreto-Lei nº 48.868, de 17.02.1969 que considerava como factores de ponderação a classificação do concurso documental de admissão ao Estágio Pedagógico, a classificação do curso Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras, a classificação da frequência do Estágio Pedagógico e a classificação do Exame de Estado.

acontece, quanto a nós, segundo um paradoxo: tenta aumentar-se os índices de formação de professores liceais num contexto de retracção curricular e demográfica do ensino liceal. Essa retracção foi operada com a entrada em vigor do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em 1968/69 e a consequente cessação do 1º ciclo de estudos do ensino liceal.

A formação de professores do ensino liceal tinha-se democratizado um pouco mais com a reforma regulamentar de 1969, o estágio pedagógico espalhou-se pelos principais liceus do país e das províncias ultramarinas, o número de professores estagiários subiu em flecha, o número de professores orientadores de estágio, inicialmente designados de assistentes de metodologia e, mais tarde, de professores metodólogos, acompanhou esse aumento e diversificação dos núcleos de estágio, necessariamente, e, em ordem a garantir a homogeneização dos critérios de avaliação dos professores estagiários, é criada a figura do professor metodólogo itinerante com uma rede de escolas liceais específica.

Considerando a desconexão explícita entre os três momentos de formação de um professor do ensino liceal (licenciatura, secção de Ciências Pedagógicas e Estágio Pedagógico num liceu), poderemos afirmar que a concepção que prevalecia no processo formativo dos professores do ensino liceal era de raiz técnico-profissional, que valorizava «os aspectos instrumentais, as experiências didácticas e metodológicas» (Nóvoa, 1991: p. 121)<sup>15</sup>, específicos de cada um dos *corpus* científicos que postulavam a formação académica do estagiário, e fazia desvanecer qualquer tentativa de reflexão crítica que tomasse por referência, não exclusivamente o estágio pedagógico e as turmas a leccionar pelo estagiário, mas sim temáticas mais abrangentes e com maior pertinência educativa do que didáctica. Referimo-nos, por exemplo, a temáticas como a organização escolar do sistema educativo português, o lugar do ensino liceal nessa organização, a formação profissional docente desde o ensino primário aos dois ramos do ensino secundário, o currículo liceal e o esforço de implementação de um verdadeiro regime de classes (a coordenação vertical e horizontal dos programas curriculares das diferentes disciplinas), a organização escolar como objecto de estudo, reflexão e intervenção, o incentivo à inovação educativa e didáctica e a divulgação

---

Retomava-se, desta forma, o espírito do cálculo da classificação profissional segundo o decreto de 1934 e fazia-se depender o apuramento dessa classificação do cruzamento de informações de diversas entidades avaliadoras, individuais ou colectivas, e não de um único júri que ajuizava o percurso do candidato à luz do seu desempenho, melhor ou pior, num conjunto de provas de exame terminais, como sucedia no modelo anterior.

<sup>15</sup> NÓVOA, António – Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?» in Stephen Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, 1991, p. 59-130.

dessas experiências através de redes de comunicação apropriadas, entre outras. Situámos estas observações na linha do pensamento que Delfim Santos, único Professor Catedrático da Secção de Ciências Pedagógicas – «que não a pode dirigir ou orientar» – da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (a de Coimbra não tinha nenhum doutorado na área), apresenta numa palestra realizada no Liceu Pedro Nunes, em Lisboa, em 1958:

*“É patente que a formação do professor do ensino liceal pressupõe muitos outros problemas a resolver concomitantemente: o ensino primário, que felizmente vai ser prolongado e também reestruturado; o ensino universitário, pelo menos na parte referente ao certificado de estudos das cadeiras a exigir ao futuro aluno-mestre do Instituto Superior de Educação; a elaboração de um plano de estudos que permita bom trabalho ao professor e bom aproveitamento ao aluno; a organização de programas compatíveis com os níveis de desenvolvimento dos escolares; e, com urgência, a criação de estudos de psicopedagogia e caracterologia para conhecimento das aptidões e capacidades da criança portuguesa a fim de se tentar a possível elaboração de uma educação nacional” (Santos, 1958: p. 666-667)<sup>16</sup>.*

Ainda neste domínio de reflexão, Luíza Cortesão, na sua qualidade de investigadora da área das ciências da educação, referia-se ao estágio pedagógico como sendo clássico, funcionalista, logocêntrico, centralista em matéria de decisão, aplicativo, meritocrático, que *objectualizava* o formando. Tomando por referência as palavras desta autora, somos levados a afirmar, com vista a aprofundar a reflexão sobre a temática, que a formação de professores desenvolvia-se em circuito fechado, isto é, iniciava-se exactamente no processo curricular selectivo do próprio sub-sistema liceal, nutria-se dos conhecimentos e capacidades tidas por essenciais numa área científica específica, cursada no ensino superior, aos quais adicionava, lateralmente, por imposição administrativa, o diploma de estudos superiores em pedagogia e educação, e aprofundava-se, segundo uma lógica de validação e aplicação metodológica, simultaneamente científica e didáctica, no estágio pedagógico e no Exame de Estado, desenvolvidos em liceu normal.

*«Se se atentar por exemplo às características do processo de formação de professores dos ensinos secundário liceal existente em Portugal desde 1930 [...] poderemos verificar tratar-se de um projecto que, facilmente, se enquadra numa linha funcionalista: recordando que o liceu era concebido como instituição que preparava essencialmente alunos para poderem frequentar as universidades, poderá ver-se que o projecto era concebido de forma a*

---

<sup>16</sup> SANTOS, Delfim (1958) – «Formação de professores» in *Labor*, n.º 177, p. 656-671.

*produzir professores com características consideradas necessárias ao funcionamento das instituições, nos moldes que o sistema social o exigia: conhecimento seguro de saberes eruditos, capacidade de os transmitir através do domínio da didáctica da disciplina. Os centros de decisão do processo situavam-se no centro do sistema educativo, a legislação e os vários diplomas que iam sendo produzidos estabeleciam as indicações consideradas necessárias para o funcionamento do projecto. Eram exigidos aos professores em formação determinados saberes, e, através da verificação do grau de consecução destes, tinha lugar um rigoroso processo de selecção do qual sobreviviam os mais aptos. O formando era assim tipicamente um objecto de formação, formação que se incidia essencialmente na turma – único território de intervenção concedido ao professor. Qualquer desvio em relação às instruções dadas era considerado um fenómeno de resistência à inovação resultante da influência da rotina.*

*A formação era sequencial (formação científica, pedagógico-didáctica e prática), pois que a prática era considerada como uma situação de aplicação dos saberes teóricos anteriormente adquiridos. Era transmitida ao professor a necessidade de assumir uma pelo menos aparente posição de neutralidade face às questões sociais, pelo que o sentido de justiça inculcado era o de que o importante seria tratar todos igualmente a fim de proporcionar uma igualdade de oportunidades aos diferentes tipos de alunos que se encontravam na turma.*

*Deste igual tratamento resultaria um maior sucesso dos que tivessem qualidades para vencer as dificuldades. A filosofia meritocrática informava pois o modo como se encaravam todas estas questões» (Cortesão, 1991: p. 135-136)<sup>17</sup>.*

---

<sup>17</sup> CORTESÃO, Luíza – «Contexto e projectos de mudança em educação» in Stephen Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, 1991, p. 131-144.



**Luíza Cortesão**

**2002**

**Porto, 15 de Janeiro de 2002.**

**Entrevista com a Professora Doutora Maria Luíza Coelho Zuzarte Cortesão Abreu, nas instalações da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.**

**A Senhora Professora é capaz de, resumidamente, traçar o seu percurso escolar e profissional até ser professora estagiária do 6º grupo no Liceu Normal D. Manuel II.**

Há várias coisas que não são muito correntes no meu percurso porque frequentei a escola primária oficial apesar de ser de uma família da classe média alta. Os meus pais puseram-me na escola primária oficial, que havia junto ao Palácio de Cristal, um pouco por razões ideológicas. Era uma escola velha, muito degradada, com alguns incidentes interessantes que, aliás, analisei depois num trabalho que fiz. Depois fui aluna do Liceu Carolina Michaëlis durante sete anos. Depois tirei o curso; não, depois tive um ano sem estudar porque o meu pai era emigrado político no Brasil e eu fui viver um ano com ele. Depois voltei, fiz o curso de Ciências Biológicas e fui colocada num colégio particular de padres – o Colégio João de Deus –, onde tive uma relação excelente e uma iniciação profissional muito interessante. Entretanto, também por um acidente, convidaram-me para Assistente Livre da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

**Era um estatuto especial?**

Era um estatuto especial porque permitiram-me trabalhar em pesquisa mas sem remuneração. Portanto, saía do Colégio ia para a Faculdade e trabalhava. Foi nessa qualidade que, por um acidente, fui convidada para uma bolsa de estudo em França, na *Sorbonne*, por um ilustre senhor que veio fazer uma conferência. Fiz-lhe uma pergunta qualquer no fim da conferência – ele deve-me ter achado piada porque eu tinha 22 anos, nessa altura –, tomou nota do meu nome e depois, passado algum tempo, perguntou-me se eu queria ir fazer um estágio em França. Fiz um estágio no *Laboratoire de Biologie Végétal* da *Sorbonne* com um *grand patron* da Biologia...

### **Quem era ele?**

O Professor Gautheret, da Academia de França. Foi o homem que, pela primeira vez, conseguiu fazer cultura de tecidos vegetais. Portanto, era assim uma personagem célebre.

### **Isto, decorria o ano de...**

Devia ser 1956; 1957, talvez. Suspendi a minha estadia no Colégio para ir para França, e estive lá um ano. Foi um ano muito importante para mim, um ano de grande estímulo intelectual, por todas as razões. Quando voltei tentei concorrer ao liceu porque, como era Assistente Livre, estava com muitas dificuldades...

A minha primeira tentativa de entrar como assistente foi não aprovada pela PIDE, de maneira que só à segunda vez é que eu consegui ser Assistente Livre. Depois de regressar de França tentei continuar o mesmo regime: concorri ao ensino secundário, mas tive imensa dificuldade em entrar. Nessa altura foi muito difícil. Recordo-me até de alguns pormenores engraçados: por exemplo, recordo-me que a certa altura havia lugar numa escola técnica e eu fiz uma entrevista com o director. O director disse-me – é uma coisa que nós agora falamos na sociologia, mas que, nessa altura, eu nunca tinha ouvido falar – claramente: «A senhora tem habilitações a mais para aquilo que eu quero». Eu tinha a licenciatura e tinha o estágio da *Sorbonne*. Portanto... aquilo fazia-lhe um bocado de confusão. Mas depois lá fui colocada como professora...

### **Eventual?**

Eventual, exactamente. Entretanto vagou um lugar na Faculdade, vagou não, criou-se um lugar na Faculdade. Fui convidada pelo professor Manuel Ferreira para Assistente de Biologia. Estive na Faculdade durante 4 ou 5 anos como Assistente de Biologia e tinha, sobretudo, a meu cargo as aulas práticas da cadeira de Genética. Entretanto, o Professor Roseira, professor de Genética, ou melhor, de Biologia – chamava-se assim nessa altura –, foi para África, como Vice-Reitor da Universidade de Luanda, e fiquei, também, a dar as aulas teóricas. Foi um momento que eu classifico como muito importante, de crescimento na minha vida – pela primeira vez tive a possibilidade de gestão de um currículo, tive a possibilidade de adequar o currículo ao tipo de alunos com que trabalhava e tive uma relação muito boa com eles. Foi assim um momento muito importante.

Até que – e agora é que vem a questão do estágio – esse senhor voltou de África e eu, de repente, percebi que era absolutamente incapaz de estar mais um minuto na Faculdade com ele. Era uma pessoa de relação muito difícil, mas, particularmente, era uma pessoa politicamente tão diferente de mim – e hostilizava-me tanto nesse aspecto – que, de facto se me tornou intolerável.

Recordo-me que estávamos em Setembro, conversei com o meu marido e resolvi, de um dia para o outro, concorrer ao exame de admissão ao Estágio Pedagógico – que era uma coisa horrorosa. Era um exame sem programa, podia ser qualquer coisa, nós estudávamos sem saber para quê.

### **Era quase como uma prova de cultura geral?**

É uma prova onde podia sair qualquer coisa. Quando eu me dirigi ao Liceu as matrículas já tinham acabado. E, então, foi assim um gesto de boa vontade do chefe da Secretaria que me aceitou o documento fora de prazo e com uma data falsa. Um chefe de Secretaria...

### **Manuel Salgueiro.**

Suponho que sim. Conhecia-o muito mal. Mas foi assim um gesto de simpatia porque eu não o conhecia de sítio nenhum. Teve pena e aceitou-me... Lá fiz o exame e entrei com uma classificação razoável.

**De dezassete valores. Aliás, foi a mais elevada de todos os candidatos.**

Também não admira, não é? Tinha muita experiência.

**Mas dentro do contexto do Liceu...**

Fui aluna do Augusto Medina. Ora bem, o Medina era uma pessoa que marcou toda a gente que lhe passou pelas mãos, toda a gente. O meu marido foi aluno dele, tem características dele. Tive um irmão que já morreu, passou pela mão dele, ficou com características dele. Eu fiquei marcada por ele.

**Como assim?**

Era uma pessoa com enorme espírito crítico, um humor muito apurado. Tinha, sobretudo, um enorme espírito crítico que poderia desencadear nos alunos quer uma perfeita adoração, quer alguns bloqueios. Ele, como era muito crítico, tinha muita graça e, às vezes, os alunos bloqueavam com ele. Gostei muito dele, fiquei ligada afectivamente a ele... Mas o que é que ele me deu de extremamente importante?...

Anteriormente disse que me candidatei ao estágio porque sabia que o Professor Roseira ia regressar, mas, nessa altura, ele ainda não tinha regressado. Portanto, acumulei o meu primeiro ano de estágio com o meu trabalho na Faculdade de Ciências... saía do Liceu e ia para a Faculdade, onde dava aulas teóricas de 55 minutos num anfiteatro...Embora eu, na altura, já estimulasse os alunos a que me fizessem perguntas, no anfiteatro, a aula era, de qualquer maneira, expositiva...

De manhã via, no Liceu, o Dr. Medina a praticar uma coisa que eu nunca tinha visto na vida – que é uma coisa que você conhece muito bem ou susceptível de alguma análise, pelo menos, que é o método dialogado. Então, via-o a pôr os alunos a descobrir coisas através do diálogo com eles.

**No laboratório?**

Não, não, nas aulas, sentado. Ele era um tipo absolutamente *avant la lettre*. Bom, isto foi para mim um abalo muito grande e eu entusiasmei-me imenso. Suponho que foi aí a minha grande sacudida para a educação, porque descobri qualquer coisa que era diferente. Talvez não tenha sido por acaso que, pela primeira vez, fiz um trabalho investigativo com os meus alunos na Faculdade...

**A que nível?**

É um bocado difícil. Qual é a sua formação?

**História.**

[Risos]

Mas é assim: leccionávamos a cadeira de Biologia, dávamos Genética e trabalhávamos especialmente com um bichinho muito conhecido na Genética, que é a mosquinha do vinagre – a *drosophila melanogaster*. Muito da genética, da base da genética, foi descoberta a propósito tendo como material essa mosquinha. Porquê? Porque a mosquinha tem uma característica curiosíssima: é que as glândulas salivares da lagarta da mosca tem os cromossomas gigantes, enormes, de maneira que são visíveis ao microscópio. E isso permitiu muita da pesquisa genética. Claro que depois veio o microscópio electrónico, mas, naquela altura, era o material de eleição para pesquisa em genética.

Tenho que explicar previamente uma coisa: quando existe uma reprodução sexuada, os cromossomas do progenitor masculino e progenitor feminino, têm uma fase em que emparelham. São os cromossomas que têm determinada forma, cada um é um cromossoma numerável e identificável, têm a

sua carga de genes lá dentro e, na situação de quando se encontram – o gâmeta masculino e feminino –, eles emparelham os cromossomas idênticos e têm uma certa tendência, como são idênticos, a colar-se um ao outro. Às vezes ao despegarem-se ficam com bocados um do outro. Isso faz com que depois no cromossoma, por exemplo, da mãe haja bocadinhos do cromossoma do pai. Isto é o que se chama o fenómeno do *crossingover*.

Nessa altura li um artigo de um professor americano – um *paper* que me tinha chegado às mãos – em que ele dizia que a bainha do cromossoma era rica, agora já não me recordo em quê – não sei se era sódio, se era potássio, se era magnésio... – e que, se se diminuísse na alimentação das moscas essa substância, o *crossingover* deveria aumentar porque a bainha dos cromossomas ficaria mais fluída e, portanto, a possibilidade deles se enroscarem uns nos outros e trocarem bocados.

Bom, isso foi o *paper*... Cheguei à aula, entusiasmadíssima, e disse aos alunos: «Vamos fazer esta experiência a ver se é verdade se não é». Eu então tinha duas turmas: uma turma fez o trabalho de controlo, à boa maneira da ciência dura, a outra fez a alimentação da mosca com uma papa empobrecida daquela tal substância e depois fizemos a comparação dos resultados. Os alunos, pela primeira vez, participaram num trabalho um pouco de investigação. Embora fosse uma investigação já com muitas ideias fornecidas por outra pessoa, foi um trabalho de tipo investigativo que nós fizemos.

#### **Foi inovador no quadro da Faculdade ou do curso?**

Absolutamente. Sabe que o ensino era muito, se ainda hoje nós nos queixámos do ensino universitário, o ensino, nessa altura, era altamente expositivo, normativo. Era uma coisa...

#### **Magistral.**

Magistral, completamente. Portanto, foi uma grande revolução.

Criámos um bicho horrível. A mosca normal tem o corpo cinzento, tem olhos redondos e vermelhos e umas asinhas cinzentas e nós conseguimos, com esses cruzamentos, criar uma mosca que tinha o corpo branco, olhos brancos em forma de vestigial – olhos em forma de fenda – e com asinhas que eram só uns toquinhos. Eram uns monstros horríveis com esse fenómeno do *crossingover*. Mas foi muito divertido, foi muito entusiasmante para nós, como pode imaginar. Depois apresentamos os resultados: uma turma apresentou à outra. Foi muito divertido, foi muito bom.

É por isso que eu digo: não sei se este choque com a educação não me estimulou muito em mudar a maneira de ensinar.

#### **Neste caso, tratava-se também de educação científica?**

Pois, sim. Enfim, era o vírus da investigação... mas que não era normal passar para as aulas. Os alunos não faziam pesquisa.

#### **Os alunos do Liceu faziam pesquisas na área de Ciências Naturais?**

Nesta altura, não. Já lhe vou falar nisso.

Entretanto, aconteceu uma coisa horrível. Como fiz aquilo tudo muito depressa – matricular-me, fazer o exame de admissão –, não me dei conta de uma exigência de passar para o segundo ano: tinha de fazer as cinco disciplinas das Ciências Pedagógicas. Isto é, não me podia matricular no segundo ano sem as cinco disciplinas pedagógicas aprovadas.

#### **E vai bater à porta da Faculdade de Letras.**

Fui à Faculdade de Letras, fiz as cinco pedagógicas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto<sup>18</sup>. Mas, repare que, nessa altura, eu tinha de manhã trabalho no Liceu, como professora estagiária, à tarde tinha trabalho na Faculdade, como docente a reger a cadeira de Genética, e fiz as cinco disciplinas pedagógicas nesse ano.

### **Essas disciplinas de Ciências Pedagógicas eram em regime presencial?**

Não pude fazer todas em regime presencial. Mas assisti a bastantes aulas.

### **Lembra-se dos professores ou das disciplinas? Houve alguma que a tivesse marcado?**

Lembro-me. Lembra-me de uma que me marcou positiva e negativamente: era regida pelo filho do Celestino Maia, o Professor Maia – que dava umas aulas extremamente desinteressantes. No exame, ostensivamente, convidou os alunos a copiarem porque leu o jornal todo o tempo, assim... Era uma barulheira tão grande na sala – de papéis e pessoas a conversar – que eu não me conseguia concentrar. Tive a pior nota da turma que foi dezasseis – porque toda a gente teve para cima de dezasseis – toda a gente copiou! Eram umas perguntas muito pouco interessantes. Na prova oral descubro um homem inteligentíssimo, cultíssimo, que, por exemplo, me perguntou: «A senhora quem é, o que é que faz...». Eu disse que trabalhava em Biologia. «O que é que faz?», «Cultura de tecidos». E ele faz um diálogo comigo sobre cultura de tecidos, mostrou-me que estava perfeitamente à *la page* das últimas coisas sobre a questão. Isto marcou-me muito. Quer dizer, era um homem muito interessante, mas, de facto, desinteressado por aquele tipo de trabalho, que não devia ter graça nenhuma.

### **E que disciplina é que ele leccionava?**

Higiene e Evição Escolar

### **Bem, não seria o melhor dos assuntos...**

Não era. Não para uma pessoa inteligente e interessante como ele. Bom, o resto... para não lhe fazer uma entrevista muito negra...

### **Esteja à vontade, sou todo ouvidos.**

O resto foi muito mau. Com excepção de uma senhora, de que eu não me lembro o nome, que dava umas aulas razoavelmente interessantes. Realmente foram professores que me passaram completamente ao lado. Recordo-me de um senhor que dava Pedagogia, acho eu, e que leccionou, exclusivamente, o *Emílio*, de Jean-Jaques Rousseau, em correntes modernas da Pedagogia. Como não podia ir às suas aulas e como sabia que ele estava a dar o *Emílio*, fui à Biblioteca do Liceu e requisitei o livro. Li o *Emílio* e verifiquei uma coisa terrível: ele sabia menos do *Emílio* que eu porque eu tinha lido o original. Foi uma coisa impressionante... Tive muito más recordações... Fui bem tratada, tive boas notas, mas não aprendi lá muito.

---

<sup>18</sup> A Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) foi criada pelo artigo 11º da Lei nº 861, de 27 de Agosto de 1919, formou 167 licenciados nos cursos de Filologia Clássica, Filologia Românica, Filologia Germânica, Ciências Históricas e Geográficas e Filosofia até à sua extinção formal pelo Decreto nº 15.365, de 12 de Abril de 1928. O último exame de licenciatura foi realizado a 29 de Julho de 1931 (cf. Santos, 1997: p. 298-307) e, pelo Decreto-Lei nº 23.180, de 31 de Outubro de 1933, os professores adidos da extinta Faculdade foram mandados prestar serviço como professores provisórios nos liceus. No cinquentenário da fundação da Universidade do Porto, a FLUP é (re)criada pelo decreto nº 43.864, de 17.08.1961. As aulas iniciam-se no ano lectivo de 1962/63 com duas licenciaturas, História e Filosofia, e o Curso de Ciências Pedagógicas, instrumento fundamental para a preparação teórico-educacional dos professores estagiários do Liceu. Outros cursos de licenciatura foram gradualmente abrindo na FLUP até 1973: o de Filologia Românica em 1968, o de Filologia Germânica e o de Geografia em 1972.

**Parece que, este ano lectivo de 1964/65, foi um ano de grande turbilhão na sua vida: Faculdade, primeiro ano de Estágio, curso de Ciências Pedagógicas. Para além da sua vida pessoal...**

Tenho filha, mas ainda não a tinha nesta altura. Tive vários turbilhões. Um deles foi a ida para a França, este ano lectivo foi outro e depois quando fui colocada no liceu.

**Depois vem o segundo ano do estágio...**

Nessa altura deixei a Faculdade e dediquei-me só ao estágio. Foi um ano muito importante, sempre sob a influência do Medina que realmente...

Quer que lhe faça um teste à Medina? Diga-me uma coisa: o que são, por exemplo – e isto era uma brincadeira clássica dele – , o que são mamíferos? Ora diga lá?

**São animais com o corpo coberto de pêlos.**

Ai sim? Ora, mostre-me a palma da sua mão? [Risos]

Onde é que estão os pêlos da sua mão? Está a ver o género? Isto era para a pessoa perceber que não se pode dizer «coberto com», mas «um corpo com». Este rigor de linguagem ficou em todos nós. Todos os que lhe passámos pela mão.

Posso dizer que tive dois professores que me marcaram profundamente: um foi ele, no estágio, e outro foi a mulher dele, no meu sétimo ano do liceu – a Natércia Guimarães, que ,nessa altura, era professora efectiva no Carolina Michaëllis.

**Então, foi ela a responsável...**

Por eu ir para Biologia? De certo modo. Ela só foi minha professora no último ano do liceu. Mas, de certo modo, ela influenciou a minha ida para Biologia. Eu tenho que dizer que houve outras duas coisas que me empurraram para a Biologia: uma, foi a minha irmã a seguir a mim. (Eu sou a filha mais nova de uma família grande.) A minha irmã era um bocado mais velha do que eu e licenciou-se em Ciências Biológicas. Eu tinha muita curiosidade sobre o que ela estudava.

**Os seus pais que habilitações ou formação tinham?**

Não veio do meu pai, nem da minha mãe. Vem da minha irmã. Do meu pai e da minha mãe vem o que o Bourdieu chama o capital cultural – obviamente que veio. Mas não este interesse. Ele vem da minha irmã e vem de uma outra coisa muito mais estranha: que foi o meu convívio, na infância, com o Professor Abel Salazar, que me marcou imenso. Às vezes, estava com ele no Centro – ele chamava-lhe o «centro bicudo», que era o centro de investigação que ele tinha na Faculdade de Farmácia – e deixava-me ir ao microscópio, ver coisas ao microscópio. Aquilo mexeu comigo.

**Mas chega ao convívio com o Professor Abel Salazar através dos laços da sua família?**

Sim. Ele era amigo da família.

**Se me permite a insistência, qual era a formação do seu pai e da sua mãe?**

A minha mãe tinha a instrução primária porque o meu avô não a deixou estudar e tinha muito desgosto nisso – de não ter estudado. Mas pertenceu sempre àquela elite cultural, foi uma pessoa sempre que leu imenso. Era prima do Leonardo Coimbra e foi ele que apresentou o meu pai à minha mãe. De maneira que havia, assim, toda uma *entourage* muito estimulante lá em casa. O meu pai foi aluno da Faculdade de Letras, depois deixou a Faculdade de Letras porque se envolveu em questões políticas.

**Não acabou o curso, então?**

Não acabou o curso.

**O seu pai, a julgar pelo apelido, era da família de Jaime Cortesão.**

Era primo, mas chamavam-lhe primos irmãos porque a minha família é uma espécie de trança, em que os primos se casam entre si. Ele era primo direito do meu pai por parte da mãe e segundo por parte do pai. A minha irmã casou com o filho do Jaime Cortesão. Há muitos casamentos assim.

**A Senhora Professora vem de uma família conotada com uma certa resistência ao regime político da altura. Sentiu isso no seu trajecto académico? Para além da Faculdade, no Estágio Pedagógico ou no liceu?**

Senti muito e de maneira terrivelmente dramática. Sabe o que é ser filha de refugiado político? Para além das dificuldades económicas que isto acarreta no tempo áureo do fascismo, não era católica e foi duríssimo o meu percurso no liceu. Embora houvesse professores que não alinhavam nada nesse tipo de coisas, houve alguns que me fizeram sofrer muito.

**Tinha uma testa de ferro do regime no cargo de reitora do liceu.**

A Eulália Balacó. É engraçado porque era realmente uma testa de ferro do regime, mas era uma reitora que respeitava a qualidade das pessoas. Nunca fui incomodada directamente por ela. Fui terrivelmente humilhada e magoada, por exemplo, por uma professora de Religião e Moral que lá existia, que me fez sofrer muito, sobretudo no princípio da adolescência. Foi um período muito mau para mim porque foi na altura em que morreu o meu irmão. Eu estava muito frágil. Ela fez-me sofrer. Nem gosto de falar nisso.

Depois, na Faculdade, fui claramente discriminada como aluna da Faculdade. Era uma Faculdade dominada pelo Arnaldo Roseira – que era monárquico integralista daquele núcleo de monárquicos da Guarda, era legionário e, isto não posso garantir, mas toda a gente dizia que tinha ligações com a polícia política. De maneira que fui bastante prejudicada na Faculdade. Até em notas! Nunca tive um dezoito na Faculdade, nunca. O máximo que conseguia ter era sempre um dezassete, era o limite. O pior de tudo foi a minha vida como estagiária no Liceu Rodrigues de Freitas, que é a parte que lhe interessa. Isso é que foi terrível.

**Como assim? Não através...**

Não através do meu orientador, de maneira nenhuma. Nem é como estagiária; é como professora, logo que acabei o estágio. O estágio correu-me muito bem.

**O estágio pedagógico vem como que a repor a verdade do seu mérito científico. Saiu com uma nota de excepção. Nunca a classificação de dezoito valores tinha sido atribuída até então, nem posteriormente, a nível de Exame de Estado no Liceu D. Manuel II.**

Correu-me muito bem. Mas, sabe uma coisa? Foi muito bom. Senti-me confortada por ver, finalmente, alguém me dar assim uma nota muito boa. Mas também tenho de dizer que tive sorte porque a última prova que tive no Exame de Estado foi feita pelo reitor do Liceu de Aveiro, que era, aliás, um testa de ferro do regime.

Conhece o aparato? Um júri enorme. Dávamos uma aula no Exame de Estado, depois defendíamos a aula e, a seguir, éramos interrogados por cada uma das pessoas que estavam ali... Quando cheguei a ele, ele disse-me assim: «Etrosporia». E calou-se. Isto poderia ser terrível só que para uma pessoa que tinha

dado na Faculdade uma cadeira de Genética era sopa no mel. Falei uma hora sobre etrosporia. Suponho que lhes disse coisas que eles até não sabiam. Portanto, o exame foi assim em beleza...

**Mas esse tipo de pergunta para uma pessoa que não tivesse a sua formação podia ser uma grande rasteira?**

Podia ser horrível. Lembro-me que as minhas colegas ficaram apavoradas com a ideia, quando viram que era aquela a maneira de interrogar. Podia ter sido horrível mas para mim foi realmente muito bom. Tinha-me corrido bem tudo e aquilo foi uma girândola final.

**Em que espaço físico é que isso decorreu? Foi no Salão Nobre do Liceu?**

Foi no Museu de História Natural – uma sala grande, com os professores todos sentados. Eu ia-me virando para um, para outro, para outro e depois finalmente houve essa pergunta sobre etrosporia.

**Como correu a prova de aula?**

Na aula houve uma coisa muito engraçada... Sabe que a gente tirava a aula à sorte? Vinte e quatro horas antes tirávamos a aula. Tirei a aula e saiu-me um tema – fiquei muito triste mesmo – que não tinha graça nenhuma. Era uma aula do então 5º ano sobre as propriedades físicas dos minerais. E eu disse: «Meu Deus, como é que vou dar uma aula interessante com propriedades físicas dos minerais?».

Pus-me a pensar e, de repente, tive uma ideia. Fiz uma coisa que só vários anos depois, de facto, começou a ser prática corrente. Peguei nos alunos, sentei-os em grupo, dei-lhes os minerais, dei-lhes uma série de materiais, como seja escalas de dureza para determinação do risco mais outras coisas e pedi-lhes para caracterizarem os minerais. Quer dizer, em vez de eu dar-lhes a aula, pu-los a trabalhar em grupo. Isso era uma coisa que nunca tinha visto fazer no Exame de Estado e arrisquei. Os professores ficaram entre o gostar, porque os miúdos estavam, de facto, muito interessados (eles caracterizaram perfeitamente, depois entraram nas tabelas, fizeram classificações – portanto, a aula correu muito bem...), mas, simultaneamente, estavam numa atitude: «Mas o que é isto? Que maneira esquisita de dar a aula».

Senti um misto de aceitação e de reserva em relação à aula que tinha dado. Quando fui discutir a aula perguntaram-me porque é que eu tinha trabalhado daquela maneira e disse, de uma maneira, talvez, um bocado ingénua, que sentia que era extremamente pouco interessante para os alunos estarem-me a ouvir dizer «O quartzo tem dureza 7 porque é não sei quantos», e que entendi que só pondo os alunos a fazer aquele mesmo trabalho é que seria minimamente interessante para eles. Era uma forma deles conquistarem a própria aprendizagem, em vez de estarem simplesmente a ouvir. Quer dizer, fiz-lhes uma defesa do trabalho de grupo e do trabalho investigativo.

Depois...

**Depois fiz a seguinte interrogação: Uma professora estagiária que sai com uma nota de excepção e, tendo o reitor a possibilidade de a requisitar, acaba por requisitar três outros professores, do 6º grupo docente, efectivos de outros liceus, colocando a Professora Luíza Cortesão na Secção do Liceu em Matosinhos<sup>19</sup>?**

---

<sup>19</sup> Face ao crescente aumento do número de alunos registado desde o início da década de 1950, o Liceu irá abrir e tutelar pedagógica e administrativamente, com o apoio da Câmara Municipal local a nível de equipamentos e material didáctico, uma secção de frequência mista na vila de Matosinhos entre 1964/65 e 1971/72.

Então está a perceber. É isso mesmo. O reitor mal tomou posse... Eu estive lá na altura em que saiu o Guerreiro e entrou...

### **O Manuel Elísio Vieira.**

Elísio, exactamente. O Guerreiro, que era um tipo de direita, quando eu estava no primeiro ano de estágio chamou-me à reitoria e disse-me: «Maria Luíza, eu quero que você preste muita atenção ao seu estágio porque o Medina está muito velho e quando ele sair eu quero que você seja metodóloga de Ciências Naturais». Fiquei transida porque gostava imenso do Medina e aquela ideia de um professor que sai é uma coisa muito perturbante. Por outro lado, eu era muito nova ainda e fiquei assim muito contente com a ideia, mas também assustada.

Entretanto o Guerreiro saiu e veio o Manuel Elísio. Então, foi a hostilidade mais declarada possível em tudo que eu fazia. Lembro-me que quando foi da célebre conferência de estágio – uma conferência com toda a solenidade, no Salão Nobre, com todos os professores a assistir e nós fazíamos uma conferência sobre uma temática qualquer que nos era dada.

### **Lembra-se da sua temática?**

Eu tive duas conferências e já não sou capaz de localizar qual foi a do primeiro ano e a do segundo... A do primeiro ano era uma coisa qualquer sobre educação, a do segundo ano era uma coisa sobre paleontologia. Trabalhei como uma louca: fiz pesquisas de geologia aqui nas proximidades do Porto, fiz fotografia, colhi fósseis...

### **Sempre lhe saíram assim uns temas difíceis.**

Mas era muito bonito, gostei tanto daquilo que nem queria saber. Fiz um trabalho de que me recordo muito bem. Foi um trabalho que encapei com uma capa mole, preta por fora e vermelho por dentro. Tinha uma sequência de diapositivos que enrolei, num rolinho, e preendi na capa com dois elásticos. O Medina quando viu aquilo disse logo: «Isto é a viúva-alegre» – porque era preta por fora e vermelha por dentro – e depois dizia que o rolinho era «uma bomba» – era um rolinho metálico. Ainda hoje eu pego naquilo e acho que tem piada. Trabalhei muito e estudei muito para fazer aquilo.

Se visse o que foi os comentários desagradáveis que o reitor fez, em público, relativamente ao trabalho. Foi muito desagradável. Nessa altura, percebi imediatamente o que se estava a passar: aquele homem era de facto um tipo... de extrema-direita, aliás, foi das primeiras pessoas a ser afastadas depois do 25 de Abril... e eu estava marcada.

Entretanto, eu estava na Faculdade de novo a trabalhar como Assistente Livre com o professor Resende Pinto – a trabalhar em microscopia electrónica. Nós íamos todos os fins-de-semana para Lisboa (porque só havia um microscópio electrónico, em Lisboa), passávamos o Sábado e o Domingo a trabalhar e depois regressávamos.

### **Isto já depois do estágio?**

Isto na fase final do estágio e depois a seguir.

Quando acabei o estágio, sabia que o reitor podia requisitar-me e fiz esse seu raciocínio: «Eu seria a pessoa mais classificada e ele é capaz de me requisitar». Escrevi uma carta e disse-lhe: «Eu estou nesta situação – trabalho com o professor Resende Pinto todas as tardes –, portanto, agradecia que, se tiver a intenção de me requisitar, me requisite para a sede e não para a secção de Matosinhos, porque tenho as tardes todas ocupadas num trabalho não remunerado de investigação». Mande-lhe esta carta com

tempo. Saiu a colocação e fui colocada no horário da tarde em Matosinhos. Aí eu senti mesmo o peso... Recordo-me que, nessa altura, o meu marido, que me apoiou sempre muitíssimo em todas estas minhas andanças, fez um quadro com os dias do ano e todos os dias, quando chegava a casa, íamos os dois cortar o dia.

Em Matosinhos tive o Manuel Cássio como vice-reitor e... Sabe que eu agora conto isto e tenho sempre a sensação que estou a inventar uma coisa porque é tão estranho que tenho sempre a sensação que não estou a falar a verdade, mas estou... O Cássio, em dada altura, chamou-me à reitoria – nessa altura era um pavor a reitoria, ele era vice-reitor mas funcionava como reitor ali –, e então ralhou-me. Mas ralhou-me porque os encarregados de educação se tinham queixado que eu dirigia (sic!) o ensino demasiadamente à inteligência. E eu disse: «Como?! Mas então não quer que eu desenvolva a inteligência dos alunos, não quer que eu estimule os alunos?». Ele deu uma gargalhada e respondeu assim: «Ó minha senhora, eu não sei como é que se pode desenvolver a inteligência a ensinar as patas da barata». Portanto, foi assim um ano muito duro.

No fim disto procurei, desesperadamente, sair do Liceu e então soube que ia haver uma vaga no Liceu de Vila Nova de Gaia, de onde ia sair um colega meu – ia para a tropa ou qualquer coisa assim. Fui ter com o reitor de Vila Nova de Gaia e disse: «Eu gostava imenso de vir para cá». E ele disse: «Eu gostava muito que você viesse para cá». Fui, então, para o Liceu de Vila Nova de Gaia e foi uma vida completamente diferente. Tive muita liberdade de trabalho e foi aí que tive o grande terramoto da minha vida.

#### **A saber:**

A saber: Primeiro tive a minha filha, que é uma coisa muito importante, e depois fui a Lisboa a uma conferência. No fim dessa conferência fui convidada para integrar um grupo que trabalhava na Gulbenkian e que procurava estudar o ensino investigativo em ciências experimentais em Portugal – o ensino investigativo começou com esse grupo... Foi uma violência muito grande, porque a minha filha era muito pequenina nessa altura. Eu lembro-me de até ter dito a primeira vez: «Eu não posso de maneira nenhuma porque tenho a minha filha» – estava a dar-lhe de mamar ainda. E o Gil Ferreira, que era um investigador da Gulbenkian, disse-me: «Bom, eu percebo que você diga que não, mas sabe que o comboio passa, quem quer entra, quem não quer não entra». Aí, reuni o conselho de família – há algumas vantagens em ter uma família unida – e... Fui sempre a Lisboa com uma minha tia que me ficava com o bebé enquanto eu ia para a Gulbenkian. Depois, vínhamos as duas...

Realmente, aí foi a volta: pelo ensino investigativo.

#### **Mas acumulava essa função com a docência no Liceu de Gaia?**

Sim, era professora no Liceu de Gaia onde fui altamente estimulada pela liberdade que me davam para trabalhar. Entretanto, entrei num programa de ensino investigativo e tive duas turmas experimentais, de ensino investigativo, em Vila Nova da Gaia.

#### **Na área das Ciências Naturais.**

Das Ciências Naturais.

#### **Mas esse programa vem pela mão da Gulbenkian?**

Houve aqui uma coincidência. Havia um grupo que estava, em Lisboa, ligado à Associação dos Professores de Ciências Naturais que fez um esboço de trabalho, um pouco independente, com fichas

de trabalho, alunos e foi orientado até por um professor francês, muito interessante, chamado Lesné. Esse grupo conseguiu ter turmas experimentais em diferentes liceus e eu fui designada para essas turmas experimentais. Entretanto, tinha estado na Gulbenkian e, portanto, veiculei o ensino investigativo para essas turmas experimentais.

Bom, pela primeira vez na vida eu vi o que eram os alunos. Eu fazia as experiências em vez de ensinar. Fazíamos uma experiência, por exemplo, sobre a origem da vida: os alunos tinham a experiência a correr, tinham que tomar notas, depois discutíamos... E dá-se esta coisa engraçada, que acontece nas escolas, que toca, sente-se aquela explosão – boom – das energias cá para fora. Um segundo depois eram os alunos a bater à minha porta porque queriam todos entrar para fazer as notas das investigações. Eu tenho, aliás, documentação disso lindíssima: os alunos a fazerem as experiências, a registarem as experiências... Foi um período fascinante.

**Considero isso muito curioso porque estive a fazer uma pesquisa bibliográfica na PORBASE (Base Nacional de Dados Bibliográficos) e descobri, para este período, muitos trabalhos seus na área científica da Biologia<sup>20</sup>. Não encontrei nenhum especificamente sobre educação...**

Em Biologia, era com o Professor Resende Pinto que trabalhava.

**Só a partir do início da década de 1980 é que me são dadas a ver obras suas na área da educação.**

Mas é que eu, nessa altura, não escrevia; trabalhava era no terreno.

**Mas acorda, digamos assim, para o campo científico da educação pela mão do Professor Augusto Medina?**

Não. Eu acordei para o gosto de ser professora pela mão do Medina. Acordei para o gosto das Ciências da Educação no Liceu da Vila Nova da Gaia, com esta experiência. Simultaneamente eu tinha sido designada como orientadora de estágio que, nessa altura, se chamava assistente de metodologia.

**Vem a desempenhar essa função também, mais tarde por breves momentos, no Liceu D. Manuel II?**

Foi em Gaia. Depois fui nomeada metodóloga, depois metodóloga itinerante e aí andei por todo o país.

**Mas sempre a partir do Liceu de Gaia?**

Ainda ligada ao Liceu de Gaia. Depois é que fomos adstritos a um grupo de liceus. Foi-me atribuído o D. Manuel II, o Rainha Santa Isabel, o António Nobre e o Garcia da Orta.

**Então regressa ao Liceu D. Manuel II, agora, por outra porta?**

Mas eu lá no Liceu D. Manuel II tinha pouca orientação, tinha mais...

**Nos outros liceus que não normais.**

---

<sup>20</sup> Os dados bibliográficos a que nos referimos são os seguintes:

- CORTESÃO, Luíza ; PINTO, M. C. de Resende - *Addenda à la technique du "Nasilik": conservation et montage de structures a inclusions liposocubles*, Porto: Inst. de Botanica "Dr. Goncalo Sampaio", 1971 (Sep. do Bol. da Soc. Broteriana, Vol. XLIV, 2a. serie, p. 217-223).
- CORTESÃO, Luíza; PINTO, M. C. de Resende - *Senescência dos plastídios de Phaeoceros laevis (L.) Prosk*, Lisboa: s/ ed., 1970.
- CORTESÃO, Luíza; PINTO, M. C. de Resende - *Addenda à la thechique du Vasilik*, Coimbra: s/ ed., [D.L. 1971] (Sep. Bol. Soc. Broteriana, 44).
- CORTESÃO, Luíza; PINTO, Manuel R. - *On the plasid structure of Iris Germanica L. s/l.: s/ ed.*, 1968 (Sep. de Portugaliae Acta Biologica , Série A, vol. 10, n°s 3-4).
- PINTO, M. C. de Resende; CORTESÃO, Luíza - *Relações entre hóspede - hospedeiro s/l.: s/ ed.*, 1973 - Sep. Bol. Soc. Broteriana, 46 (Alcobaça: Tip. Alcobacense).

Que não o Liceu Normal. Mas, nessa altura, deixou de haver um liceu normal porque já havia estágios em diferentes liceus...

**Mas, nessa altura, ainda existiam metodólogos da sua área científica no próprio Liceu D. Manuel II?**

Não sei se o Joaquim Manuel Lopes... Nessa altura, ainda havia metodólogo, acho que sim. Mas nós éramos também metodólogos.

**O metodólogo itinerante era uma espécie de segundo avaliador?**

Sabe que uma das funções dos metodólogos itinerantes... A menos interessante era uma função de homogeneização de classificações, a nível nacional. Mas havia outra muito mais interessante, que era a de assistir a aulas pelo país fora e ser um bocado o veículo, de uma escola para outra, das coisas interessantes que se iam fazendo. Conversávamos com os metodólogos, conversávamos com os alunos, e tínhamos alguma influência pedagógica. Gostei muito de ser metodóloga embora fosse altamente perturbante para a vida familiar porque me fazia sair muito de casa.

**Então, volta a confrontar-se com o Manuel Cássio. Ele agora na qualidade de reitor do D. Manuel II e a Senhora Professora como metodóloga itinerante. Tiveram outra conversa? Ele voltou a ralhar-lhe?**

Sabe que isso é uma história muito, não sei se me apetece falar disso.

**Como disse que tinha tido aquele diálogo com ele em Matosinhos...**

Em Matosinhos ele ralhou-me. Depois tive outro confronto fortíssimo com ele, mas porque houve todo um conluio no sentido de me marcar, desviar ou afastar do cargo de metodóloga... e o Cássio estava nisso.

**Por acção do Liceu?**

Sim. Foi um embate terrível. Eu nunca mais poderei esquecer o que devo ao então reitor do Liceu Garcia da Horta, o...

**Adriano Vasco Rodrigues.**

Não me posso esquecer porque ele não me conhecia de sítio nenhum – ele só me conhecia de me ver trabalhar. Deu-se conta desse arranjinho que estavam a fazer, chamou-me e disse-me: «Tenha cuidado que está a acontecer isto».

**A sua nomeação para o cargo de metodóloga itinerante foi-lhe atribuída directamente pelo Ministério da Educação Nacional?**

Sabe que estávamos, entretanto, na Primavera Marcelista. Era Director Geral do Ensino Secundário, nessa altura, o Tavares Emidío – que era um homem muito aberto, que conhecia o nosso trabalho na Gulbenkian e, então, foi buscar-nos como metodólogos itinerantes de Ciências Naturais. As pessoas da equipa da Gulbenkian eram eu, o Adriano Faria, o Dr. Vicente, a Maria José... Nessa altura houve uma abertura, foi uma coisa muito diferente. Entretanto dá-se o 25 de Abril... Eu vinha de Lisboa de um trabalho ligado... Olhe, foi das coisas mais significativas que eu fiz, que eu fiz não, que nós fizemos. Foi uma coisa de grupo, mas isto nem lhe interessa.

**Com certeza que sim. A minha investigação pára em 1973, mas sou todo ouvidos.**

É porque isto já é uma coisa um bocadinho posterior. Mas, exactamente em 1973, o Tavares Emídio chamou esse grupo e disse-nos que íamos ser encarregados de fazer os exames nacionais do ano lectivo de 1972/73.

### **A prova escrita?**

A prova escrita dos exames nacionais. Ora, esta equipa que tinha estado na Gulbenkian era a equipa que se batia pela introdução do ensino investigativo em Portugal. Reunimo-nos e dissemos: «Não podemos perder esta oportunidade, porque o exame, com todas as coisas negativas que tem, é um espantoso orientador do tipo de ensino que se faz. Temos que fazer um exame que, de um dia para o outro, mostre aos professores que se pode fazer o ensino da Biologia de forma investigativa». E, então, fizemos umas provas. Foi horrivelmente trabalhoso até porque, entre os meus colegas, o Adriano Faria era um tipo hiper-crítico – era diabólico trabalhar com ele, diabólico neste sentido: a gente fazia as coisas e ele destruía tudo, mas cheio de razão. Está a ver a responsabilidade que tínhamos?

Então fizemos um ponto de exame em que, deliberadamente, evidenciávamos que não estávamos interessados em que o aluno demonstrasse memorização de coisas. Dizíamos assim: «Sabendo que tal, tal, tal e sabendo ainda que tal, tal, tal, e sabendo ainda que ..., por exemplo, interprete este gráfico e diga tal...». Púnhamos só um pequenino problema, mas com a consciência de que os alunos não tinham sido educados ou formados desta maneira. Quisemos dar o lámiré do tipo de trabalho que era importante fazer em Ciências, sem que isso se fizesse à custa dos maus resultados dos alunos. Por isso fizemos uns pontos muito fáceis; o mais difícil foi termos a certeza de que as perguntas estavam elaboradas da maneira mais clara possível. Não havia qualquer possibilidade de engano porque tínhamos o cutelo em cima da cabeça: se as classificações fossem muito inferiores ou claramente inferiores ao que era costume... caíam-nos em cima.

### **E que resultados alcançaram?**

Primeiro resultado: uma noite sem dormir. Segundo resultado: o dia seguinte. Nessa altura resolviam-se os pontos nacionais dos exames com comentários. Precipitavam-se as coisas e a reacção dos correctores era de espanto, de dizer: «Estranho, pontos esquisitos. Não é difícil, mas esquisito...». O resultado das provas não alterou a média das classificações, de maneira que, no ano seguinte, voltámos a ser convidados para fazer os exames e isso deu uma volta completa no ensino. Depois fomos afastados desse processo e houve muito retrocesso nas Ciências Naturais. Agora o ensino é muito menos investigativo do que era nessa altura.

### **Disse que o 25 de Abril vai apanhá-la numa viagem de comboio entre Lisboa e Porto.**

A fazer os pontos de exame do segundo ano lectivo...Fui, então, esperada. Era metodóloga no Liceu Alexandre Herculano e tinha lá uma turma. O 25 de Abril apanha-me a vir de Lisboa.

Você não imagina o que isto significa para uma pessoa que viveu sempre a Oposição, que viveu com um pai emigrado... foi assim qualquer coisa de espantoso. Recordo-me que, no dia seguinte, os meus alunos disseram-me: «Ó professora, está contente ou triste?». E eu disse-lhes: «Se vocês na relação que viveram comigo ainda não descobriram se estou contente ou triste é sinal que ainda não me entenderam». Mas, com eles passei um ano espantoso.

Muito pouco tempo depois, numa outra viagem de Lisboa, fui de novo esperada... Agora por uma delegação da Faculdade de Ciências do Porto que me convidava para reger metodologias de investigação

no ramo educacional da Biologia. Portanto, a minha entrada clara nas coisas da educação foi pelo ramo educacional da Biologia...

**Manteve-se nesse cargo durante quanto tempo? Se é que aceitou o cargo?**

Aceitei e adorei. Dois anos, talvez três anos.

Depois, isto já não lhe interessa porque já é uma coisa completamente...

**Eu não tenho mais nada para fazer de momento...**

Estava eu, um dia, a dar uma aula de Biologia e telefonaram-me do Ministério da Educação a perguntar se eu tinha o meu passaporte em ordem. Respondi afirmativamente e disseram-me então: «Vai integrar uma missão que vai à Suécia fazer uma pesquisa sobre a colaboração luso-sueca».

**Isso corria o ano o ano de 1977? 1978?**

1977. Lembro-me que disse aos meus alunos (por isso é que eu me lembro que fui lá): «Acabo de ter este convite e não posso ir porque não vos vou deixar a não ser que façamos um *agreement*: deixo-vos ficar um trabalho para vocês fazerem e vocês fazem-no como se eu estivesse presente». Foi muito bonito porque deixei-lhes tarefas, problemas, e eles fizeram muito mais do que aquilo que eu esperava. Foi bestial.

Quando regresssei fez-se uma grande reunião de avaliação... Tratava-se de uma comissão que foi ver os aspectos interessantes do sistema educativo sueco em que pudesse haver colaboração. Nessa altura, vi que todo o sistema de avaliação de lá era um sistema muito interessante. Então, fiz a proposta para que se realizasse um seminário na Gulbenkian com especialistas suecos – com tradução simultânea, tudo muito elegante. Pusemos lá tudo quanto era pessoa influente: directores gerais, metodólogos, reitores, etc.. No final do seminário as pessoas fizeram uma avaliação de todas as coisas interessantes e nós fizemos uma análise de conteúdo das opiniões das pessoas. No fim disto tudo os suecos apontaram vários aspectos que acharam interessantes e perguntaram-me se eu não tinha nenhuma proposta a fazer. Eu não me sentia muito bem a fazer uma proposta porque estava na organização e disse: «Eu tenho, mas eu não fiz nada por estar na organização», «Não, não, apresente uma coisa». Então, fiz, rapidamente, em duas folhinhas uma justificação dizendo que o país estava a mudar dramaticamente porque realmente tinha passado de uma ditadura para uma democracia e com todas as convulsões depois do 25 de Abril; que a educação tinha tido um enorme embate e, portanto, era preciso investir muito a nível da formação de formadores, porque era preciso que os professores se habituassem a trabalhar num outro contexto sócio-político completamente diferente. Foi um projectozinho – assim feito, rapidamente – de formação de formadores que foi aprovado pelo então Secretário de Estado, foi aprovado pelos suecos e eu fui destacada. Mandaram-me constituir a equipa e estive cinco anos no projecto de formação de formadores que foi a CICFF.

**CICFF?**

Comissão Instaladora do Curso de Formação de Formadores que teve um efeito realmente muito importante. Ainda hoje os livros publicados são usados pelos professores. A pedagogia de projecto, por exemplo, entrou em Portugal por essa comissão.

**Como é que depois dá o salto para uma Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação? Porque estava ligada a uma Faculdade de Ciências?**

Não, não estava. Estive nessa comissão. Quando estava no final dessa comissão...

### **Desvinculou-se depois do cargo que ocupava na...**

Eu era professora efectiva do liceu e fui sempre destacada.

A Comissão também acabou de uma maneira muito dramática... Mal os suecos suspenderam o financiamento, aquilo caiu imediatamente. Fui, então, destacada para o gabinete da Secretaria de Estado, para dar apoio... Onde estive muito pouco tempo porque pedi uma equiparação a bolseira e resolvi fazer o doutoramento.

Com esta ideia, realmente, apanhei pancada demais: a CIPFF desapareceu porque não tinha estatuto, porque não tinha ninguém doutorada lá dentro. Todos aqueles incidentes do estágio, daquelas coisas todas... foi um acumular de situações...

Esqueci-me de lhe contar uma coisa extremamente importante: é que essa minha estadia na Faculdade de Ciências como orientadora do ramo educacional terminou, também, dramaticamente. E terminou porquê? Porque é que eu saí? Porque já estava a envolver-me neste projecto de colaboração luso-sueca. Mas foi na altura em que o ministro Sottomayor Cardia fez a normalização... A normalização dos professores deixou de ser feita pelo conselho pedagógico para ser só pelo conselho científico. Portanto, foram os velhos professores da Faculdade de Ciências que passaram a impor... E a primeira pessoa que puseram na rua foi a mim. Fui a primeira pessoa que saiu.

Como estava farta de apanhar pancada, aí, disse: «Ao menos deixem-me ver se com o doutoramento na mão...»

### **Teve a ver com o aspecto político ou...**

Sim, eu diria mais, o aspecto de estatuto... «Quero ver se com o doutoramento continuo a ser tratada desta maneira». Então escolhi, voluntariamente, uma pessoa de grande prestígio para me orientar na altura, que foi o Marcel Postic. Na fase final comecei a virar-me muito para a sociologia e pedi ao Steve Stoer para me orientar. Tinha, então, dois orientadores: o Postic na parte pedagógica e o Steve na parte sociológica.

Fiz o doutoramento e fui colocada na Escola Superior de Educação do Porto. Entretanto, esta Faculdade [de Psicologia] começou a ter lugares. O Steve convidou-me uma vez e eu disse: «Faculdade de Psicologia? Estou aqui numa Escola Superior de Educação ligada à formação de professores. Eu gosto disto. Dá-me um tempo para pensar». Mas no ano seguinte o Steve pôs-me a faca ao peito e disse: «Ou vens ou eu convido outra pessoa». Como na ESE o ambiente era péssimo com o director Luís Soares – era muito bom o clima entre colegas, era muito bom o trabalho com os alunos –, mas, de facto, com a direcção era terrível.

O Steve fez-me esta ameaça e eu dei o salto.

## Encontro de Textos rumo à exploração de uma racionalidade

Eunice Macedo

### Um diálogo necessário

O desafio que aqui vos trazemos é o do diálogo entre dois textos, separados no tempo em mais de quinze anos. Trata-se de dois trabalhos que seleccionámos da vastíssima produção teórica com que a Professora Luiza Cortesão tem enriquecido o nosso meio científico, e cuja projecção extravasou, há largos anos, as fronteiras nacionais, trazendo-lhe o merecido reconhecimento nos meios académicos internacionais. Trata-se das obras *‘Escola, Sociedade que Relação?’*, publicada pelas Edições Afrontamento, actualmente na 3ª edição e cuja 1ª edição data de 1982, e de *‘O arco-íris na sala de aulas? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas’* que é uma publicação do Instituto de Inovação Educacional, datada de 1998.

Cabe-nos a árdua, mas muito grata, tarefa de provocarmos o diálogo, interpelarmos e interrogarmos estes textos, que consideramos representativos da atitude de questionamento crítico que tem vindo a acompanhar esta autora, no seu tão significativo percurso. Optamos, por isso, por agarrar este desafio tomando as palavras que a própria autora utilizou, na introdução do seu livro *‘“Levantando a Pedra” – da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização’*, que produziu em co-autoria com Steve Stoer, em 1999:

*“Quando alguém se passeia na praia, na maré vaza, e os seus olhos se prolongam preguiçosamente, pela areia e pelas rochas, poderá admirar a água fria que lambe rochedos recobertos de algas verdes (...) Os rochedos e até as pedras (...) parecem ter estado sempre ali (...).*

*Se porém (...) se ousar levantar uma destas pedras, um outro mundo se nos revela, exposto bruscamente à luz do dia. (...) Pode então descobrir-se uma turbulência feita de coexistências, de partilhas, de conflitos, de lutas pelo domínio do espaço, do alimento, da sobrevivência e de poder sobre cada situação, sobre cada relação.*

*O desvendar das turbulências, por vezes das violências deste mundo insuspeitado, oculto até então pela parte mais visível, mais aparente da pedra, pode sobressaltar aquele que a virou e atónito a olha, pela primeira vez, ‘do outro lado.’”*  
(Stoer e Cortesão, 1999: 7)

Não pudemos resistir à apropriação desta metáfora que explica de modo pleno e sagaz não só as tensões tantas vezes patentes no mundo educativo e social, como também, o intuito de desocultação, de ‘espreitar para o outro lado’ da realidade, que identificamos como fio condutor da racionalidade das obras que pretendemos explorar.

## **“Escola, Sociedade que Relação?”**

### **Proposta de um Roteiro de Leitura e de Análise Beve**

É debruçando-se criticamente sobre uma realidade, em que se conflituam poderes diversos, sob uma tranquilizante mas aparente neutralidade, que Luiza Cortesão nos conduz à interpelação dos processos políticos internacionais e nacionais, provando tanto o seu entrecruzamento, como os valores e acções que subjazem ao investimento na educação e na formação de professores, argumentando detalhadamente sobre o intrincável compromisso entre os diferentes factores.

Trata-se de um trabalho minucioso de pesquisa e de aprofundada reflexão argumentativa que comprova a inevitabilidade da articulação entre o contexto histórico, político-social global e a educação, no âmbito nacional e nas suas dimensões escolar e de formação dos professores. Trata-se, mais do que isso, de um grito de alerta face às realidades que nos rodearam no passado, algumas das quais sobrevivem ainda, sob o nosso olhar.

É assim, através de um percurso em que somos conduzidos passo a passo, que vamos despertando para a compreensão da impossibilidade de existência de uma educação neutra, pois somos induzidos a entender a forma como os diferentes poderes se articulam e mutuamente se reforçam, durante o período histórico referido, no sentido da construção, mais ou menos subliminar, da opressão e na legitimação da estratificação social.

Da actualidade desta produção diríamos que temos que, hoje mais do que nunca, num mundo sujeito a diferentes globalizações, ter consciência da História, das histórias da História que apenas alguns contam, pois está também nas nossas mãos, desocultar as realidades com que hoje nos confrontamos, e trabalharmos para que situações similares às que aqui se discutem, nunca mais se repliquem.

Iniciemos então o nosso percurso de leitura da obra “*Escola, Sociedade que Relação*”

Na introdução deste trabalho – ‘*Porquê este livro?*’ - a autora começa por se debruçar sobre as motivações que a levaram à produção deste texto – tomando a necessidade de interrogação como ponto de partida e reivindicando a possibilidade de dar o seu contributo para a mudança. Em seguida, delinea e explicita a metodologia que vai utilizar, situando os leitores na época que medeia, como a própria afirma ‘(...) entre o início da ditadura em Portugal e o 25 de Abril’ (Cortesão, 1982: 12).

Ainda na introdução, Luiza Cortesão reflecte sobre o papel do professor, e dá relevo à sua função no quadro dos constrangimentos institucionais. Reitera, para além disso, a importância da obra, que assim inicia, para a formação dos professores que considera como ‘ponto crítico’ (ibid: 15) para provocar mudanças significativas no sistema educativo.

É deste modo que a autora, através de um texto em que todas as palavras são significativas e intercalando, cuidadosamente, algumas ilustrações, se propõe discutir as possíveis relações entre os acontecimentos sociopolíticos e o sistema educativo, a possibilidade de assunção de neutralidade, no campo da educação, o papel da escola na estratificação social, a variabilidade dos objectivos educativos em diferentes períodos históricos e a influência da escola no papel da mulher na sociedade.

Ao concluir esta parte crucial do seu trabalho, sugere ainda uma passagem pela educação na 1ª República para nos permitir '(...) compreender o significado dos acontecimentos ocorridos depois do 28 de Maio de 1926 no sistema educativo' (ibid: 16).<sup>21</sup>

Destaca, em seguida, um 'quadro comparativo de alguns acontecimentos sociopolíticos e educacionais' que a autora comenta e, posteriormente, analisa, propondo algumas hipóteses explicativas para a sua articulação. Refere como objectivo particular para a inclusão deste quadro de sistematização '(...) alertar o leitor e particularmente o professor para a necessidade de estar atento ao significado de todos os acontecimentos que vão ocorrendo, se deseja ser um actor social consciente no processo que se desenvolve em todo o sistema educativo (...) [e para] ver a lógica ocorrência de uma série de acontecimentos consonantes com a ideologia de um regime.' (Cortesão, 1982: 138). Neste quadro sinóptico detalhado, a autora põe de par e dá relevo a acontecimentos: políticos mundiais, sociais e políticos portugueses, ao nível da educação e ao nível da formação de professores. Para isso, situa-nos em quatro períodos distintos, destacando diferentes fases nos dois primeiros, tipificadas por uma inter-relação de factos, que a autora afirma subjectiva.

Na análise ao comentário do quadro, a autora, retoma e aprofunda as questões que foi delineando no decorrer de toda a obra, interpelando-as de forma sistemática e propondo algumas hipóteses explicativas. Analisando a escola como um micro-sistema, inserido no país como sistema mais alargado e no mundo como macro-sistema, refere '(...) parece lícito afirmar-se [:] que existe uma certa relação entre os acontecimentos políticos que ocorrem a nível mundial e em Portugal, o clima que se vive no sistema de ensino, a estrutura e funcionamento das instituições escolares e finalmente as características do sistema de formação de professores' (Cortesão, 1982: 141). Reflectindo, depois, sobre a possibilidade de neutralidade da educação afirma que: '(...) a instituição escolar contribuiu para acentuar a diferenciação existente entre os estratos da sociedade portuguesa' (ibid.: 144); que '(...) a escola foi utilizada para modelar «convenientemente» o espírito dos alunos' (ibid.: 146); e que existe um '(...) carácter fortemente selectivo, em relação com a classe social, da estrutura, propostas pedagógicas e funcionamento do sistema escolar' (ibid.: 149); o que parece indicar que '(...) o sistema escolar frequentemente tem oferecido legitimação em vez de qualificação para o desempenho de um lugar. Essa legitimação, dado o modo de funcionamento do sistema escolar, é conferida quase exclusivamente às camadas sociais mais favorecidas.' (ibid.: 151)

Ao questionar o papel do professor no contexto social, admite que: '(...) a docência do Ensino Liceal era quase limitada a pessoas abastadas, do Continente, que com grandes probabilidades eram de níveis sociais elevados' (ibid.: 152); que '(...) pretendeu-se, retirando-lhe o prestígio, diminuir o poder de que eventualmente os professores primários estariam investidos e que poderia ter como efeito a elevação de nível cultural e da consciência da população' (ibid.: 154; '(...) parecendo lógico admitir-se

---

<sup>21</sup> Trata-se de um período de profunda conturbação, de que a autora destaca, ao nível mundial, a greve geral de trabalhadores em Inglaterra, o triunfo de Estaline sobre Trotski, o fim do controlo aliado sobre a Alemanha, o Plano Quinquenal na URSS, e a conquista de 2,6% dos votos pelo partido nazi, na Alemanha; ao nível nacional, a ditadura militar, o estabelecimento da censura, a Revolução de Fevereiro e o regresso de Salazar ao governo, com repercussões no sistema educativo na redução do ensino obrigatório, na revisão dos programas do ensino primário, com intensificação ou introdução do estudo sobre as colónias, a extinção da Faculdade de Direito e a fixação de normas de selecção para o 1º ano do liceu; coincidindo, ao nível da formação de professores, com a extinção das Escolas Normais e Normais Superiores, em algumas cidades e reabertura noutras, a reorganização do Ensino Normal Primário e o pagamento de propinas na Escola Normal. (cf. Luiza Cortesão, 1982: 22, 23)

que, simultaneamente: actuou-se desprestigiando um potencial agente de elevação cultural do povo e se tenham usado estratégias tais que os docentes do ensino liceal pertençam a uma classe, em princípio merecedora de «confiança» (ibid.: 155); formula, assim, a hipótese de que: '(...) o sistema por vezes se permitiu fazer reformas, algumas mesmo inovadoras, reformas essas que condições externas exigiram; porém, era bem certo que, com certos professores formados tão de acordo com as normas então aceites, nada de autêntico se iria alterar a nível da educação' (ibid.: 156). Conclui admitindo que: '(...) a escola, longe de ser neutra, foi na realidade sempre usada como um instrumento ideológico' (ibid.: 157).

Interrogando-se, coetaneamente, sobre a permanência ou mutabilidade dos objectivos de ensino, nos diferentes períodos, a autora afirma: '(...) nas fases de força, nas fases duras, tornam-se explícitos os objectivos que, nas fases liberalizantes, passam a implícitos, embora permaneçam' (ibid.: 160).

Ao interpelar quando à posição do sistema escolar em relação à mulher, Luiza Cortesão afirma: 'Durante vários anos a escola veiculou e mesmo contribuiu para acentuar, por diferentes meios, a discriminação sexual existente na sociedade portuguesa. A mulher foi explicitamente reduzida a uma posição subalterna, foram-lhe dificultados acessos e vedados lugares' (ibid.: 161). Considera, deste modo, como explicação aceitável para a presença das mulheres no ensino, que '(...) apesar de todos os «inconvenientes» que apresentavam as professoras constituíram, pela «educação» que tinham recebido, o dócil instrumento conservador de que o sistema necessitava' (ibid.: 163).

Para discutir as dificuldades de implementar mudanças e realizar inovações no sistema educativo, a autora reitera que '(...) o sistema escolar é naturalmente conservador efectivando qualquer mudança com certo atraso em relação ao momento em que se procura pô-la em prática. Quando existe a nível das estruturas de decisão uma vontade de inovar, as características profundamente arraigadas da sociedade informam, pelo menos, os objectivos implícitos do sistema escolar, nem que mais não seja através de acidentes, de obstáculos, que, estranhamente, continuam a existir' (ibid.: 167).

No término deste trabalho, uma grande questão que subsume a espiral reflexiva da autora. A preocupação de agir para a mudança.

Com '*Que professores? Que formação?*' título que já sugere o início de um outra obra, a autora, ciente do peso fulcral da situação político social e do seu entrosamento com o processo educativo, reflecte de modo aprofundado sobre '(...) muitos dos gravíssimos problemas com que actualmente nos deparamos a nível da Educação' (Cortesão, 1982: 173).

Assim, situando professores e alunos como seres *do mundo e no mundo* reconhece a sua partilha com outros cidadãos de uma série de problemas, agudizados, no caso português, pela '(...) terrível herança dos 48 anos em que (...) foram lentamente minadas a mentalidade, a capacidade de reacção, os códigos de comportamento de várias gerações' (ibid.: 1982: 174).

Neste âmbito, a autora reflecte ainda sobre a forma(ta)ção dos professores segundo um modelo totalitário, os prejuízos da relação vertical entre professores e alunos, da escola da memorização e da aprendizagem de um currículo oculto feito de obediência/subserviência e seguidismo e de negação/penalização do pensamento autónomo, considerando que esses factores dificultam aos professores, dessa formação, o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas. É assim que alerta para a necessidade de 'estar atento' às questões da hierarquização, das normas, da nossa própria acção –

que devemos questionar permanentemente quanto às motivações e aos possíveis efeitos, para nos assumirmos como cidadãos conscientes. Assim, reflecte sobre a necessidade de uma formação de professores ao nível da interioridade e ajustada aos problemas que os professores sentem como pertinentes, que possa, efectivamente, suscitar o desejo de mudança. Sugere, ainda, modalidades formativas activas, experienciais e relacionais, que façam a ruptura com os modelos intelectualizantes e que permitam ao professor tomar consciência do entrosamento entre o contexto social e a escola, analisar o insucesso da escola (dito insucesso escolar), compreender e valorizar o 'pluralismo cultural', equacionar os problemas relacionais e expressivos e desenvolver processos de auto-reflexão. Para além disso, sugere a inclusão, nos processos formativos, de disciplinas como a Sociologia da Educação que possibilitem a metacognição e contribuam para a (trans)formação do professor em actor de mudança.

Complementando esta obra, Luiza Cortesão apresenta um riquíssimo espólio de anexos que dá mais força à sua argumentação. Estes, que foram sendo referidos ao longo da 'análise do comentário', variam entre recortes de jornais, artigos e discursos, divulgação de manifestações artísticas, durante a 1ª República, recolhas de páginas de livros escolares exemplificadores da sua '(...) natureza doutrinadora ou pelo menos modeladora' e do seu conservadorismo; de livros de texto e da legislação comprovando a discriminação sexual e uma entrevista a Salazar que explicita a sua intenção de conseguir 'controlar totalmente os pensamentos, atitudes e aspirações do povo português'.

## Em Destaque ...

Tomemos, em seguida, a título ilustrativo e de aprofundamento, alguns dos pontos do quadro sinóptico que enraiza as reflexões da autora.

### Do fim da 1ª República ao fim da Segunda Guerra Mundial (Cortesão, 1982: 65)

1926 a 1928	eclosão do fascismo;
1929 a 1935	consolidação do fascismo;
1936 a 1938	período precursor da guerra e de apogeu dos fascismos;
1939 a 1942	a agressão;

(ibid.: 13)

O capítulo dedicado à primeira fase deste período (1926-1928) é iniciado com uma epígrafe da autoria de Marcelo Caetano que reflecte e sintetiza os valores que subjazem ao pensamento e acção dos governantes dessa época: 'O que convém às sociedades, o que convém às Nações, são boas elites em cada classe, bem diferenciadas entre si ...' (Marcelo Caetano, in *A Voz*, 28 de Janeiro de 1928, citado por Luiza Cortesão, 1982: 65).

Como a autora afirma, a conturbação social ao nível europeu constitui-se como o caldo de cultura ideal para a eclosão e o desenvolvimento dos fascismos, com repercussões drásticas na 1ª República que vê as suas fundações abaladas e, por fim, destruídas. A ascensão de Salazar ao poder virá refinar este processo, tomando corpo numa ditadura, tipificada pela forte centralização do poder e por um aumento da repressão sobre as escolas, sob a forma de inspecção cerrada ao trabalho dos professores. Paralelamente, o acesso ao ensino retoma um carácter mais exclusivo, facto que é

reforçado por um discurso social de valorização do analfabetismo, da obediência, da ordem, da pontualidade ... e, consentaneamente, de desvalorização da cultura - o que é consumado pela ruptura com os princípios da co-educação, estabelecidos com a 1ª República, e pela redução da formação de professores. Negam-se, também, as possibilidades de mobilidade social – o que corresponde à instalação da meritocracia associada à classe e legitimadora da hierarquização social.

De 1929 a 1935, com a consolidação dos fascismos na Europa, a aspersão do nazismo, e a desestabilização da República Espanhola está traçado o pano de fundo para a ascensão de Salazar, a instituição do Estado Novo, o recrudescimento do poder da Igreja e, conseqüentemente, da repressão política e social. A educação passa a ser tida, prioritariamente, como da responsabilidade dos pais, podendo ser ministrada em escolas oficiais ou particulares. Apesar da resistência das escolas que tendem ainda a estruturar-se de acordo com os princípios da 1ª República, assiste-se à legitimação da perda de laicidade da educação, ao afastamento de professores ‘incomodativos’, ao aumento do número médio de alunos por professor, à redução do seu salário, à extinção de diversos espaços de formação de professores, ao aparecimento dos ‘Exames de Estado’ no término da formação dos professores, à redução dos orçamentos para a educação, ao pagamento de propinas... estratégias que se constituem em rede para denegrir o valor do saber e a crença nas possibilidades de mobilidade social ascendente, via educação. ‘Era preciso que o povo não pensasse, não tivesse vontade própria’ (Cortesão, 1982: 140) comenta a dado passo a autora.

No período de 1936 a 1938, a instabilidade política e social instala-se na Europa, preparando terreno para a guerra que se avizinha. ‘No Portugal de Salazar os ecos da guerra civil espanhola são enormes’ (ibid.: 83), acentua-se a movimentação dos refugiados políticos portugueses e espanhóis e há fuzilamentos. É criada a Legião e a Mocidade Portuguesa (com inscrição obrigatória), a polícia política organiza-se, abre (oficialmente) o campo de concentração do Tarrafal. Quando tomam posse os professores juram-se ‘anti-comunistas’. A escola é, cada vez mais, um lugar para aprender a ler, escrever e contar, onde se agudiza a vigilância moral e ética sobre os docentes e onde, efectivamente, se defende o valor do analfabetismo e se legitima a estratificação social através, também, do estabelecimento de duas vias de escolarização a Liceal e a Técnica. Os professores, com a sua formação cada vez mais negligenciada e, por isso, cada vez menos preparados para o exercício da sua profissão, vão carregando o papel de meros transmissores de conhecimento.

Abalando as estruturas da Europa, no período entre 1939 a 1942, assiste-se ao apogeu dos fascismos, à vitória de Franco, ao pacto entre Hitler e Mussolini que culminam com a eclosão da 2ª Guerra Mundial. Perante uma propagandeada neutralidade portuguesa a que corresponde uma efectiva colaboração com os alemães. Igreja e Estado reforçam mutuamente o seu poder, colaborando para o recrudescimento das desigualdades sociais. Estimula-se o assistencialismo e premeia-se a natalidade.

Neste contexto, a escolarização é invadida por um forte endoutrinação nos princípios do salazarismo e do estado Novo e pela militarização de grandes grupos de alunos indiferenciados. Acentua-se a relação vertical entre professor e alunos. Um ensino mecanizado e sustentado na memória subjaz à exclusão dos alunos mais fracos. A formação e os salários de professores continuam em linha decrescente pelo que apenas os grupos mais baixos da população são, ainda, seduzidos pela profissão. É deste modo que muitas mulheres começam a ter acesso ao professorado. Há um certo estagnamento da

estrutura do ensino. As Escolas Normais só '(...) em 1942 reabrem com novo currículo e novos professores (...) não hostis ao regime, sendo o currículo completamente adulterado.' (ibid.: 96)

#### **Do fim da Guerra ao Marcelismo** (Cortesão, 1982: 99)

1943 a 1947	fase final da guerra e pós-guerra;
1948 a 1955	começo da guerra fria; 1 <sup>os</sup> movimentos de libertação dos povos africanos;
1956 a 1960	começo dos investimentos estrangeiros em Portugal;
1961 a 1967	investimentos de capitais estrangeiros; a emigração; a guerra colonial;

(ibid.: 13)

Com a aproximação do fim da Guerra, o desaparecimento de alguns fascismos europeus, a rendição do Japão face à bomba atómica e a formação da ONU, entre outros acontecimentos, o regime torna-se mais moderado e gera-se uma certa agitação social. Salazar faz eleições 'livres' (fraudulentas) para deputados à Assembleia Nacional mas corrompe todos os princípios de liberdade a elas inerentes. Surge o Movimento de Unidade Democrática e o regime é abalado. Neste quadro, surgem as primeiras eleições de estudantes, mas são também demitidos muitos professores. Assistem-se a algumas transformações no Ensino Secundário Liceal e no Curso Complementar. O regime não investe nem na alfabetização nem na cultura popular. As populações rurais têm um ensino de má qualidade, ministrado por regentes mal pagos. Os professores são também mal pagos, comprovando-se a falta de prestígio da profissão.

Na fase subsequente, no período da guerra fria, Salazar e o seu governo ganham novo fôlego e desenvolvem-se as relações internacionais. A existência de mão de obra barata em Portugal parece ser motivo de investimentos estrangeiros e da melhoria das relações diplomáticas o que tem consequências no investimento na Educação. Investe-se, concretamente, na construção das Cidades Universitárias e no desenvolvimento e extensão do Ensino Técnico que adquire uma dimensão profissionalizante não permitindo, no entanto, o acesso às Universidades.

Entre 1956 e 1960, período de grande crescimento da exploração espacial pela URSS e pelos EUA, o ensino técnico é mais valorizado, procurando incidir-se mais nas competências do que nos conteúdos. Portugal procura projectar uma imagem (que sabemos falsa) de democracia. Mantêm-se fortes irregularidades na liberdade de voto, havendo, no entanto, uma forte adesão e convulsão popular ligada à candidatura de Humberto Delgado. Surgem os primeiros desentendimentos entre o regime e a igreja. Recrudescem os movimentos de libertação dos países africanos. Aumenta a industrialização e a necessidade social de mão de obra mais especializada pelo que se prolonga também a escolaridade obrigatória para quatro anos, prevendo-se o aumento para seis. Consequentemente, gera-se um novo investimento na formação de professores, torna-se obrigatório o segundo ciclo do liceu para a candidatura ao Magistério Primário (até aí tão maltratado pelo regime), abre-se lugar a mais candidatos e abrem Escolas Normais, expandem-se também os lugares de estágio e são alteradas as cotas de candidatos por género.

Num clima de forte convulsão internacional, Portugal é particularmente afectado pela rebelião de Angola em 1961, conseqüente início da guerra colonial em 1963 e um forte aumento da repressão que culmina com o assassinato do General Humberto Delgado. Fugindo da miséria, os portugueses

iniciam um forte fluxo migratório para os países da Europa mais desenvolvidos o que resulta em mais valia económica para Portugal, desgastado pelos custos da guerra colonial. O regime endurece o que prenuncia já o seu fim. A mão de obra escasseia e o regime empobrece com a guerra. O operariado ganha força. Denuncia-se a guerra colonial. A LUAR (organização revolucionária) confronta abertamente o regime. Salazar é substituído por Marcelo Caetano. Há fortes movimentações estudantis em todo o mundo e também em Portugal, onde se acentua uma repressão policial sobre os estudantes, marcada por espancamentos e prisões, expulsão das universidades, mobilização compulsiva para a guerra ... a que os estudantes respondem com greves e forte dinamização cultural. Isto contribui para um novo endurecimento do regime que, na educação '(...) se caracteriza por um grande imobilismo, só quebrado em 1964 pela determinação da escolaridade obrigatória de seis anos, em resultado de pressões feitas pela Europa' (Cortesão, 1982: 115). Mantém-se, no entanto, uma forte estratificação e diferenciação da escolaridade com uma via técnica e outra liceal, com um Ciclo Preparatório de acesso aos Liceus, nas zonas urbanas, quinta e sexta classes, na própria escola, e Telescola, nas zonas rurais. Esta disparidade tende, obviamente, a garantir a reprodução das desigualdades sociais, contribuindo também para que se mantenha tanto um fraco investimento na formação dos professores como o seu baixo estatuto profissional.

#### **Do Marcelismo à Revolução** (ibid.: 119)

1968 a 1974	o marcelismo;
-------------	---------------

(ibid.: 13)

Entre a força das movimentações estudantis, ao nível mundial e, particularmente, em França (culminando no Maio de 68), os atentados a figuras políticas de destaque, a guerra no Vietname e a conturbação política que esta acarreta; com o início da crise de petróleo afectando todo o mundo, está aberto o caminho para que, em Portugal, surja a '(...) falsa «Primavera Política». Marcelo Caetano anuncia a «Renovação na Continuidade» que se traduz na realidade numa mudança de nomes de instituições, que permanecem muito idênticas a si próprias.' (ibid.: 120)

Assim, após um breve período de uma aparente abertura política coetâneo com a agitação laboral e académica – que se traduz em duros confrontos com a polícia de choque, greves plenárias nas Universidades para exigir a radicalização das mudanças sociais, mobilizações compulsivas para a guerra colonial, resultando em fuga e procura do exílio ou trabalho de politização nos quartéis - são suprimidos os direitos constitucionais. Isto não impede o reconhecimento da Acção Socialista Portuguesa pela Internacional Socialista, nem as manifestações dos católicos contra a guerra colonial e contribui para o desenvolvimento de uma imprensa e de uma rádio politizadas e para a tentativa revolucionária falhada do Movimento das Forças Armadas, em 1973.

Sob a gestão inovadora de Veiga Simão são abertas escolas de vários graus de ensino e introduzidos novos patamares na escolaridade. Este projecto de democratização é aprovado na Assembleia Nacional pelos deputados do regime totalitário e entra em marcha fazendo, no entanto, uma manutenção dos mecanismos sociais patente nos altos níveis de insucesso escolar.

Também na formação de professores se entra num regime de maior abertura com o alargamento dos pontos de estágio, a substituição do exame de entrada por um concurso documental, a atribuição de um vencimento durante este período... Simplifica-se e regulamenta-se, também, o regime do Exame de Estado, institui-se o 'ramo educacional' em alguns cursos e '(...) ocorrem algumas actividades visando uma actualização metodológica' (Cortesão, 1982: 124). Sob influência das renovações curriculares americanas, começa a desenvolver-se, timidamente, alguma investigação, e surgem as primeiras instituições de formação teórico-prática de professores.

#### **Depois da Revolução** (Cortesão, 1982: 127)

1974	depois da revolução;
------	----------------------

(ibid.: 13)

A autora inicia este capítulo, tomando simbolicamente as palavras de Sérgio Godinho, que diz assim: 'A sede de uma espera só se estanca na torrente' (Godinho citado por Luiza Cortesão, 1982: 127). Depois continua, com irreprimido entusiasmo:

*“Nos EUA rebenta o escândalo Watergate. E é o fim da guerra do Vietname. Em África e nas Américas caem ditaduras. Na Grécia demite-se o governo dos coronéis. Em Portugal é o 25 de Abril, o imenso júbilo seguido de uma explosão de tantas tensões, tanta miséria, tanto silêncio, durante tantos anos. É o beber sôfrego do gosto da liberdade, a impaciência de recuperar rapidamente o que sempre foi negado, mas sobretudo o lento aprender a ser livre, numa aprendizagem difícil com momentos belos, outros menos belos, com os seus fluxos gloriosos e os seus inevitáveis refluxos.”* (ibid.: 127)

O contexto de revolução é o cadinho para outras revoluções no campo educativo. O sistema é posto em causa pelo seu dogmatismo, elitismo e estratificação. Urge a mudança. Legisla-se o alargamento e antecipação da escolaridade gratuita, surgem os Conselhos Directivos e os Conselhos Pedagógicos. Mudam-se programas e preconiza-se a mudança de livros e de metodologias, surgem novas disciplinas, elaboram-se textos de apoio para alunos e professores. Muda-se a escala de avaliação e preconiza-se a avaliação contínua. No entanto... estes processos embatem em anos e anos de rotinas e de estruturas endurecidas, completados por uma formação inicial e contínua de professores pouco eficaz (marcada particularmente pela re-estruturação do Magistério Primário), por factores de isolamento profissional e por factores que extravasam para além da escola. Daí advém que os resultados ficam muito aquém das exigentes expectativas revolucionárias.

Na exploração deste período, a fase pós-revolução, a autora reflecte e suscita reflexão sobre a possibilidade esperançosa de criação de outros percursos com outros supostos, permitindo-nos aceder à ideia de que conceber uma escola libertadora associada ao fascismo seria tão inviável como almejar a uma escola exclusora no âmbito da democracia. É esta inalienável relação que nos vai sendo comprovada minuciosa e organizadamente, através de um modelo de racionalidade argumentativa, ao longo de grande parte do texto que a autora nos propõe.

## Contextualizando ...

Antecipamos, agora, a exploração de “*O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*” procurando aplicar-lhe a lógica de racionalidade utilizada por Luiza Cortesão na elaboração da obra anterior. Para isso, procuramos contextualizar o problema central da presente obra como uma preocupação de um subsistema ‘da maior e abarcante sociedade mundial’ (Albow, citado em Smart, citado por Stoer e Cortesão, 1999: 99), que se articula com os actuais princípios da educação e da formação de professores. Assim, começamos por fazer referência a alguns fenómenos que constituem, em nosso entender, o pano de fundo que justifica as preocupações patentes na obra supracitada.

Passados 30 anos sobre a Revolução de Abril, o entrosamento fenoménico ao nível dos acontecimentos: políticos mundiais, sociais e políticos portugueses, ao nível da educação e ao nível da formação de professores, são necessariamente, outros. Podemos dar relevo, por exemplo, à derrota do Apartheid, na África do Sul, à queda do Muro de Berlim, ao desmantelamento da URSS, à concretização e alargamento da CEE, posteriormente EU; mais recentemente, ao recrudescimento do chamado terrorismo internacional que abalou o potentado americano. Não podendo, naturalmente, deixar de referir os fenómenos da transnacionalização e da globalização.

Em Portugal podemos também destacar, mais remotamente, os movimentos migratórios iniciados com a descolonização, que levaram à procura do país por povos dos territórios descolonizados e à sua fixação, primeiro, nas grandes cidades; a adesão à CEE, o (já longo) processo de consolidação da democracia, com os seus fluxos e refluxos, segundo o regime da chamada alternância democrática; o recrudescimento dos problemas sociais; a adaptação às novas tecnologias ...

Ao nível da educação torna-se pertinente referir a Reforma e a Reorganização Curricular, com a introdução naquela de um espaço de investigação e intervenção local designado por Área Escola, e nesta da reformulação deste espaço para a introdução de espaços curriculares não disciplinares, nomeadamente a Área de Projecto, Estudo Acompanhado e a Formação Cívica, que veio, de alguma forma, substituir a Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social que a Reforma introduziu mas nunca homologou. Destaca-se, ainda, o alargamento da escolaridade obrigatória primeiro até ao 9º ano e recentemente até ao 12º ano.

Quanto à formação de professores, destacamos o encerramento das Escolas do Magistério Primário, que proporcionavam um Curso de Nível Médio, equiparado a um bacharelato, e a sua substituição pelas Escolas Superiores de Educação onde os futuros professores podem aceder a um Curso Superior com a duração de 4 anos; a obrigatoriedade da profissionalização para o exercício de funções docentes e, ainda, a inclusão da obrigatoriedade da Formação Contínua, porém simbioticamente ligada à obtenção de créditos e à ascensão na carreira profissional.

## **“O Arco-Íris na Sala de Aula?**

### **Processos de organização de turmas: Reflexões críticas”**

#### **Proposta de um Roteiro de Leitura e de Análise Beve**

Este livro, publicado pelo Instituto de Inovação Educacional, recentemente extinto, é constituído por uma Introdução de responsabilidade da autora, na qual, utilizando uma linguagem poética e metafórica, Luiza Cortesão imerge na escola da própria infância para nos transportar a um lugar de regulação e desconforto - como o eram as escolas do fascismo, sob o olhar atento de Deus e dos ‘chefes’; mas também um lugar de procura de prazer e de busca de um mundo relacional envolvente e rico. Transporta-nos ainda a outras escolas onde, mais recentemente, trabalhou para reflectir sobre a ambivalência entre a disciplina reguladora da sala de aula, que compara a uma garrafa de vinho espumoso cerrada com uma rolha, e a indisciplina libertadora dos momentos do ‘intervalo’ como tempo de manifestação de uma ‘(...) mistura de afectos, de violência, de prazer, de arrogância, de timidez, e de simples alegria, que instantaneamente povoa os corredores e os recreios. (...) torrente fervilhante de uma energia que estava oculta’ (Cortesão, 1998: 8). Tempo de revelação do eu interior, como deveria ser todo o tempo de estada na escola. Tempo em que o professor se ausenta ou mantém uma relação distanciada e, mais ou menos, discretamente ‘homogeneizadora’.

É com este ponto de partida, revelador de um certo desapontamento perante a realidade observada, e mantendo o estilo de questionamento argumentativo com que já nos familiarizámos, que Luiza Cortesão se e *nos* interroga sobre a inflexibilidade e insensibilidade do sistema escolar face à heterogeneidade dos alunos, sobre a sua tendência homogeneizadora e sobre os custos desta tendência ‘normalizadora’ para a relação educativa. São estas questões que alicerçam o enfoque mais aprofundado no processo de organização das turmas, que, no nosso entender, serve de pretexto ao enraizamento da preocupação com uma escola/sociedade inclusiva, que surge como fio condutor da obra.

Ainda na Introdução, a autora situa as suas ‘hipóteses de trabalho’ (ibid.: 10), postulando a riqueza da heterogeneidade cultural e a importância de tomarmos consciência dela para compreendermos a ‘(...) incompletude da nossa cultura’ (ibid.) e podermos ler essa heterogeneidade ‘(...) como fonte potencial de uma riqueza que importa rentabilizar (...) no sentido de contribuir para que a igualdade de acesso à educação seja acompanhada de uma maior igualdade de sucesso’ (ibid.).

No 1º capítulo “*Igualdade de oportunidade face à educação: uma miragem*”, a autora debruça-se sobre a disparidade entre a, arduamente conquistada, igualdade de acesso - que se traduz num maior número de crianças e jovens a frequentar a escola, com origens sócio-culturais mais diversificadas - e a desigualdade de sucesso, visto que, como afirma, o sucesso escolar é atingido mais marcadamente pelos alunos das classes média e média alta. Este problema tem na sua origem, não só as desigualdades em termos de condições sociais e de socialização que não permitem aos mais desfavorecidos ‘aderir’ à cultura escolar, mas também o facto de a escola se estruturar em torno de um ‘aluno-tipo’ não reconhecendo os saberes e comportamentos específicos dos ‘outros’ como válidos.

O que aqui se propõe é a ruptura com essa barreira de incomensurável (in)comunicação e o reconhecimento positivo da diversidade, permitindo ao professor libertar-se do seu ‘daltonismo cultural’ (Cortesão e Stoer, 1993, referidos por Cortesão, 1998: 13) e da sua tendência ‘normalizadora’, para caminhar no sentido da abertura ao (re)conhecimento do ‘outro-diferente’ (ibid.); permitindo, também ao aluno, compreender a “(...) incompletude da sua cultura” (ibid.). Deste modo, ajustando-se mutuamente, poderão desenvolver processos de ensino-aprendizagem significativos, promotores de um sucesso escolar mais generalizado, e que conduzam à ruptura com o sistema meritocrático ainda, frequentemente, vigente.

É nesta perspectiva que se insere a preocupação com a organização de turmas, a que a autora dedica o 2º capítulo: “*Organização de turmas: um processo inócuo?*” bem como o 3º capítulo.

No 2º capítulo, Luiza Cortesão analisa os processos de organização das turmas com a preocupação de explorar a existência de turmas ditas ‘boas’, ‘médias’ ou ‘problema’. Para isso, embora acredite nas possíveis boas intenções daqueles que organizam as turmas, procede à listagem e leitura interpretativa de alguns dos critérios utilizados para essa organização, que não considera inócuos mas homogeneizantes e com possíveis “(...) efeitos de segregação social” (ibid.: 22).

Esses critérios vão, segundo afirma, desde as prioridades dos pais (o que beneficia as classes média e média alta, que são as que estão de par com a cultura escolar e conhecem os seus processos), aos grupos sociais e étnicos (o que conduz à ‘ghetização’ dos mesmos), passando pela idade dos alunos (que corresponde a uma possível homogeneidade de percursos escolares, com disparidades em função dos grupos sócio-culturais de pertença), a zona de origem e os grupos de pares (o que pode levar à manutenção das distribuições sócio-culturais pré-existent), e o percurso académico (que pode redundar na organização por origens sócio-culturais ou de classe, pelo que já foi dito).

A autora termina este capítulo com uma nota bastante positiva fazendo referência aos critérios oficiais, presentes no “Documento de Lançamento do Ano Lectivo” - 1993/94, que “(...) parecem revelar uma certa preocupação oficial de evitar a constituição de turmas «rotuláveis» e de promover alguma mistura de alunos com características de certo modo diferentes” (Cortesão, 1998: 23).

No 3º capítulo: “*Organização de turmas e gestão da heterogeneidade*” Luiza Cortesão toma como supostos as conclusões do capítulo anterior, admitindo que “(...) na generalidade, os critérios a que se recorre (...) podem constituir um significativo contributo para uma maior ou menor homogeneização do tipo sócio-cultural dos grupos-turma” (ibid.: 25) e remete para algumas questões subsequentes: A da relação de maior ou menor facilidade e rentabilidade do trabalho com grupos homogêneos e a da forma de gestão da heterogeneidade, (a que subjazem as questões da existência, ou não, de condições no actual sistema de ensino, e da preparação das escolas e professores para essa forma de gestão).

O modo de responder a estas questões depende, como a autora afirma, do posicionamento ideológico face à educação e “(...) da combatividade e imaginação da escola e dos professores” (ibid.). Estes supõem a opção por um ensino transmissivo de conteúdos, tidos como pertinentes pela cultura escolar, exclutor de grandes grupos da população escolar, ou inversamente, a opção pela valorização das competências sociais e dos processos de aprendizagem promotores de uma educação mais inclusiva que faça a ruptura com os ‘medos da heterogeneidade’. A estas opções ideológicas subjazem, obviamente, diferentes opções metodológicas. Para além disso, Luiza Cortesão equaciona a necessidade

de tomada de decisões ao nível organizativo, por parte do Ministério, na construção e re-estruturação de escolas e espaços para actividades diversas, na re-organização dos horários escolares permitindo uma maior flexibilidade do grupo-turma para que os alunos possam desenvolver actividades conjuntas. Enfatiza ainda a necessidade de os professores desenvolverem trabalho de equipa, ao nível da planificação, da produção e partilha de materiais e da partilha de projectos.

Como nota marcante deste capítulo, a autora reitera ainda que “(...) enquanto o sistema não adopta algumas medidas gerais de organização, a urgência dos problemas a enfrentar valoriza especialmente as práticas e as atitudes dos professores e das escolas que tentam não marginalizar, logo à partida, alguns dos seus alunos” (ibid.: 28). defendendo, também a necessidade de não bipolarização dos alunos que poderá contribuir para a construção de um sistema mais inclusivo.

Mais ainda, a autora propõe e dá sugestões metodológicas para o desenvolvimento de estratégias de abertura e de (re)conhecimento dos jovens, o aprofundamento efectivo da relação professor-aluno e a substituição do ensino expositivo, dirigido a um grande grupo passivo, pela proposta de trabalho ‘interessante’ e ‘estimulante’, no quadro de uma aprendizagem participada, lúdica e responsabilizadora que permita aos alunos explorar saberes e potencialidades, em suma, assumirem-se como sujeitos-actores do seu processo de aprendizagem. Daqui advém uma concepção de ser professor “(...) um pouco investigador (...) ‘não daltónico’ (Cortesão e Stoer, 1996) (...) que tenta ler nos interesses, desinteresses (...) tomando tudo isso como indicadores preciosos para que seja possível pilotar as suas propostas” (Cortesão, 1998: 30).

Nas considerações finais, com que encerra este trabalho, a autora dá relevo a ‘duas premissas’ que considera fundamentais. Assim postula a necessidade de haver consciência de que os critérios de organização de turmas podem gerar “(...) efeitos (não esperados) que poderão contribuir para a constituição de turmas sócio-culturalmente homogéneas; [e que] a heterogeneidade (...) frequentemente tida (...) como um problema, é na realidade uma riqueza que importa aprender a rentabilizar” (ibid.: 31).

É nesse sentido que a autora complementa o seu trabalho com um conjunto de anexos constituído por uma seriação e breve comentário a livros e artigos referentes a práticas educativas atentas ao arco-íris cultural na sala de aula.

Assim, defende e lança o desafio de “(...) constituição deliberada de turmas heterogéneas” (ibid.: 33) que é necessário aprender a gerir, o que depende dos diferentes níveis de decisão a que está sujeito o Sistema Educativo.

A leitura aprofundada deste trabalho, parece-nos, por tudo o que foi dito, absolutamente imprescindível.

### **Porquê este diálogo ...**

Ao concluirmos este “encontro de textos” que nos propusemos realizar, gostaríamos ainda de referir os motivos subjacentes a esta opção. Em primeiro lugar, para além de termos encontrado nestes textos, afastados em 16 anos, uma forte identidade na fluidez de escrita e o mesmo estilo crítico e questionador, pareceu-nos reconhecer ainda, nas duas obras, a utilização, frequente, da mesma forma estrutural para desenvolver a argumentação. Ou seja, a autora seduz-nos para a reflexão, formulando

questões indutoras, desenvolvendo e articulando, em seguida, a interpelação aos problemas que colocou para, finalmente, sistematizar o seu ponto de vista, em algumas frases-chave, facilitadoras da organização e compreensão da sua lógica discursiva e da sua proposta conceptual.

Para além disso, quisemos trazer-vos este desafio por nos parecer essencial ter presente a história contextualizada da educação em Portugal, de que a obra “*Escola, Sociedade que Relação?*” é um documento e testemunho crítico imprescindível, para reiterarmos a pertinência de, conscientes desse passado, não cruzarmos os braços sobre a realidade actual. Debruçando-nos sobre essa realidade, verificamos que face aos fenómenos da globalização e à tentativa de sobrevivência do capitalismo, se tende a enfatizar, no campo educativo, a transmissão de competências de eficácia e competitividade, ligadas aos princípios do mercado e suportadas por princípios educativos monoculturais, profundamente selectivos e, portanto, pouco atentos à diversidade cultural e à sua valorização. Torna-se, assim, urgente e necessário, exercermos crítica e reflexivamente a nossa profissão, cuja maior riqueza é a possibilidade de intervenção social. É para essa intervenção que a obra “*O arco-íris na sala de aula?*” se constitui como arma teórica fundamental.

### **Referências Bibliográficas**

Cortesão, Luiza. (1982). *Escola, Sociedade – que Relação?*. Porto: Ed. Afrontamento.

Cortesão, Luiza. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Stoer, Stephen e Cortesão, Luiza. (1999). «*Levantando a Pedra*» *da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Ed. Afrontamento.